

En primer@ person@: políticas públicas de formación del profesorado en TIC en Argentina

In first pers@n: public policies for teacher training in ICT in Argentina

María Victoria Martin

Universidad Nacional de La Plata, Argentina

E-mail: mvmartin@perio.unlp.edu.ar

Resumen

Este artículo presenta una aproximación a algunas representaciones que se configuran acerca de las políticas públicas para la inclusión de TIC en educación en Argentina. Los datos son resultado de un relevamiento realizado mediante 106 encuestas y 23 entrevistas a autoridades, docentes, tutores y egresados de la “Especialización en Educación y TIC” (INFD, Ministerio de Educación de la Nación, Argentina) en todo el país, y son parte de un estudio más grande que también analizó las normativas en que se encuadra. Con algunas diferencias, en función de la edad, provincia de residencia, adscripción laboral (secundaria, especial o formación docente), antigüedad en la docencia y disciplina base, la mayoría coincide en que el desarrollo profesional docente solo es posible con un Estado que articule y garantice esas políticas.

Palabras clave: representaciones; políticas públicas; formación del profesorado; TIC; Argentina.

Abstract

This article presents an approach to some representations about public policies for the inclusion of ICT in education in Argentina. The data presented results from 106 surveys and 23 interviews carried out with authorities, teachers, tutors and graduates of the Specialization in “Education and ICT” (INFD, Ministry of Education of the Argentine Nation) all over the country. These results are part of a larger study that also analyzed the regulations in which it is framed. With some differences depending on age, province of residence, labour adscription (secondary, special or teacher training), seniority in teaching and discipline, most agree that professional development is only possible with a State that articulates and guarantees such policies.

Keywords: representations; public policies; teacher training; ICT; Argentina

Fecha de recepción: Mayo 2018 • Aceptado: Junio 2019

MARTIN, M. (2019). En primer@ person@: políticas públicas de formación del profesorado en TIC en Argentina *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 19 (10), pp. 33-43.

Introducción

En este artículo damos cuenta de uno de los objetivos específicos de la tesis “Políticas públicas de formación del Profesorado en TIC”, en el marco del Doctorado en Comunicación de la FPyCS (UNLP)¹: reconocer las representaciones sociales de la política pública de inclusión de TIC. Para eso, analizamos una serie de documentos oficiales y encuestamos y entrevistamos a las autoridades, docentes, tutores y a los propios sujetos destinatarios de la “Especialización Superior en Educación y TIC” (INFD, Ministerio de Educación de la Nación, Argentina, 2012-2015). Por motivos de extensión, en este artículo hacemos hincapié en el análisis de lo que manifestaron los actores (autoridades, docentes, tutores y destinatarios) e incluimos algunas referencias a las normativas para contextualizar el problema.

En un primer apartado, describimos la “Especialización Superior en Educación y TIC”, por ser el caso de estudio que exploramos.

Luego, damos cuenta de la perspectiva de abordaje —la dimensión sociocultural de las prácticas y las representaciones sociales, desde los lineamientos del campo comunicación/ educación— y de los conceptos centrales del estudio: las políticas públicas, en especial, el rol del Estado en relación con los derechos de los ciudadanos y el papel que han jugado las naciones en la inclusión de tecnologías, y las mediaciones, como lugar en que se tejen y entretejen los sentidos, posibilitando u obstruyendo la construcción de ciertas representaciones y vínculos entre los sujetos y su mundo.

El tercer apartado lo destinamos a presentar la metodología, las técnicas y la muestra sobre la cual se trabajó.

Bajo el subtítulo “El Estado como articulador y garante de los derechos”, incluimos los resultados de las encuestas y algunos testimonios de las entrevistas.

Por último, apuntamos algunas interpretaciones posibles en torno a los hallazgos.

El caso de estudio: “Especialización en Educación y TIC”

La mayoría de las políticas llevadas adelante por la gestión de gobierno anterior (2003-2015) se orientaban a un proyecto de país que pujaba por la restitución de lo público. En ese contexto, fueron varios los motivos que nos llevaron a elegir la “Especialización Docente de nivel Superior” (2012-2015) del Ministerio de Educación de la Nación para delimitar nuestro fenómeno de trabajo. En cuanto a la propuesta educativa, uno de sus objetivos era que los cursantes revisen las propias prácticas con vistas a mejorarlas, desde los marcos conceptuales que unen la educación y las tecnologías, pero, sobre todo, a partir de la reflexión en conjunto con los pares a través de un campus virtual y algunas instancias presenciales. A su vez, le subyace una dimensión política que se enmarca dentro de los lineamientos de la Ley Nacional de Educación (26.206/06) y se posiciona sobre la incorporación de TIC en educación en términos de inclusión y reducción de la brecha digital, y desde el desarrollo profesional del profesorado. Finalmente, la especialización se ofreció de manera masiva, en todas las jurisdicciones, a docentes de diferentes disciplinas y contextos laborales de todo el territorio nacional,

1 Autor/a: FPyCS-UNLP. Directora: Nancy Díaz Larrañaga; Codirectora: Alejandra Valentino. Fecha de defensa: 13/07/2018. Disponible en: <http://bit.ly/2vuxkoI>

por lo que resultaba factible indagar en las representaciones que se configuraban entre sujetos con realidades diversas.

La fundamentación de la creación de la especialización incluye argumentos vinculados a los derechos, los cambios tecnológicos, las nuevas subjetividades y “modos de estar en la escuela”, la formación docente y la potencialidad de las TIC en tanto instrumentos pedagógicos y pone de relieve el rol del Estado. Esto, conjugado con lo que marca la Ley de Financiamiento Educativo (2005), que fija la formación docente como punto central.

Por último, la elección también contempló que, al tratarse de un dispositivo mayormente virtual, pudimos establecer nuestros contactos también en la virtualidad, relacionándonos más allá de las distancias geográficas con personas a través de medios digitales, aún con las complicaciones que esto podía acarrear.

La currícula de la especialización estaba formada por 7 módulos, algunos comunes a todos los cursantes y otros temáticos a elección, según la orientación o disciplina base, además de 2 seminarios con los que se alcanzan las 400 horas requeridas. Se ofrecía para docentes y estudiantes de profesorado de los últimos años, de los niveles secundario y superior, y de educación especial.

La primera cohorte inició la cursada en el segundo semestre del 2012. Desde entonces y hasta fines de 2015, momento en el que el gobierno macrista lo desarticula, se inscribieron 86.099 docentes en seis convocatorias diferentes. Al momento de realizar el relevamiento, entre agosto y diciembre de 2016, el sitio de egresados de la especialización contaba con 7.829 miembros; actualmente está fuera de funcionamiento.

La perspectiva de abordaje y los conceptos clave

Un punto de partida interesante consiste en señalar que las perspectivas actuales de la comunicación descartan que los objetos empíricos sean per se comunicacionales, sino que se trata de una mirada, de claves de lectura, de modos de aproximación y construcción de estos dispositivos. De esta manera, la perspectiva asumida implica una articulación entre comunicación, cultura y educación. Así, pretendemos abordar los modos sociales de producción de significados en relación con procesos culturales, históricamente configurados, y entramados en proyectos políticos. Esto supone pensar los procesos de significación desde las matrices culturales que los modelan y desde los procesos de construcción de hegemonía, atravesados por experiencias de comunicación, entendidas como prácticas que, en su dimensión simbólica, producen y recrean representaciones sociales. Las representaciones que pretendemos abordar en este trabajo conllevan la pregunta acerca de las fuerzas que actúan en torno a las políticas públicas, la inclusión de TIC en educación, las TIC en relación con un proyecto explícito o no, sus usos culturales y las relaciones sociales y formas de socialidad que establecen, entre otros.

Las construcciones teóricas o analíticas que descartan la relación entre la comunicación y la cultura, y entre ésta y el poder, resultan estrechas para dar cuenta de realidades complejas y cambiantes y, detrás de una cierta “racionalidad informática”, buscan disolver el espesor político. De este modo, la comunicación inscripta en el espacio de la cultura asume un espesor que no puede reducirse a la mirada lineal, instrumentalista, tecnologicista; no puede ser entendida desde modelos rígidos que

busquen las marcas de la dominación, de la mercantilización, de la alienación sino más bien enfocar el espacio de las prácticas, de las interacciones en cuya experiencia los sujetos se constituyen, se reconocen, asumen y, a la vez, construyen su lugar en el mundo.

Las prácticas sociales son fuente de producción de sentidos, y arena de lucha, asimismo, por el sentido, “entendidas como manifestaciones de la interacción histórica de los individuos, pueden ser leídas también como enunciaciones que surgen de las experiencias de vida de los hombres y mujeres convertidos en sujetos sociales” (Uranga, 2007). Desde esta premisa se desprende que la “situación de comunicación” se constituye como material para analizar las prácticas sociales: “lo comunicacional está necesariamente integrado a la complejidad misma de lo social y de lo político y, a la vez que ayuda a su constitución, forma parte de toda situación” (Uranga, 2007).

Esto nos lleva, necesariamente, a hablar de las representaciones sociales, de las construcciones simbólicas que se (re)crean en la interacción social. Esta forma de pensar la realidad social, de crearla y recrearla en forma permanente está constituida por elementos de carácter simbólico, pues no son solo formas de adquirir y reproducir conocimiento, sino que tienen la capacidad de dotar de sentido a la realidad social y de emplazar a los sujetos en el seno de lo social. Es el grupo social el que suministra, gracias a la socialización de sus miembros, el espacio común (en forma de categorías, imágenes, lenguajes etc. compartidos), donde la comunicación puede ser posible.

Las representaciones sociales constituyen estructuras ordenadas y jerarquizadas a partir de grupos sociales específicos que son compartidas con ciertas variaciones. De este modo, se entiende que el lenguaje tiene un papel principal porque en él se insertan los significados de las palabras, que configuran el sentido común, sosteniéndolo o modificándolo. Moscovici aclara que “así como el lenguaje es polisémico, las personas tienen distintas representaciones según a qué grupo pertenecen, la profesión que ejercen, etcétera” (Marková, 2003:126). Entonces, se resalta la polifasia cognitiva en referencia a la coexistencia de los “diversos modos de pensamiento que responden a diferentes modos de relación entre el hombre y el ambiente”.

En suma, las representaciones son características de pensamientos prácticos, orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del contexto social, material e ideal singular.

De esta manera, lo social es interpretado por un contexto concreto en que se sitúan las personas, pero también por la comunicación que se establece entre ellas y por los marcos de aprehensión de valores, culturas, códigos e ideologías relacionadas con el contexto social en el que se hallan inmersas: las representaciones sociales no están en varios sujetos, sino que están entre ellos.

En ese escenario, indagar las representaciones de los profesores en torno de las políticas de formación del profesorado; las mediaciones que intervienen en esa configuración de sentido; el rol que le asignan al Estado y, en definitiva, de qué manera son interpelados los docentes por estas políticas públicas se volvió central.

En primer lugar, caracterizamos a las políticas públicas en general como un “conjunto de actividades de las instituciones de gobierno, actuando directamente o a través de agentes, y que van dirigidas a tener una influencia determinada sobre la vida de los ciudadanos” (Pallares, 1988: 143), destinadas a resolver y dar respuestas a los intereses y necesidades de grupos y personas que integran una sociedad. Con el crecimiento vertiginoso de internet y del equipamiento para la conectividad en

las sociedades latinoamericanas, a partir de la década de 1990 se enclava en las agendas políticas de casi toda la región la necesidad de informatizar las distintas áreas de gobierno y otros procesos del quehacer cotidiano entre la población en general. En esta sociedad de la información, el mercado de las tecnologías y de los medios parece querer imponerse y marcar las lógicas de la distribución, apropiación y consumo, con las consecuentes repercusiones en las relaciones entre los integrantes de la sociedad. El rol del Estado resulta decisivo frente a la hegemonía mercantil, en especial en sociedades como las nuestras, en las que los ingresos, las posibilidades de formación y el acceso a bienes, servicios y tecnologías, entre otras cuestiones, están altamente concentradas en unos pocos núcleos urbanos, profundamente segmentadas y desiguales.

Desde esa introducción de las tecnologías como prioridad de algunos gobiernos, en franca tensión con las intenciones de los mercados que se orientan a los aglomerados con alta densidad de población en donde el negocio resulta más rentable que la educación, y necesaria y consecuentemente, la formación docente en esa área se vuelve estratégica. Es la distancia que Jorge Huergo (2013) encuentra entre un modelo en el que el Estado actúa como “garante” de los derechos e intereses populares y otro en el que se constituye como “gerente” de la mano invisible del mercado. Así confluyen las disputas sobre el rol de los estados en los objetivos para los cuales formar docentes, en la finalidad de digitalización de los países, y finalmente, su papel en la formación docente para incluir TIC en educación como modo de diseminarlas entre las poblaciones.

Del marco conceptual, se desprende que una primera dimensión en torno a las políticas públicas podría relacionarse con su caracterización en tanto actividades de gobierno dirigidas a tener una influencia sobre la vida de los ciudadanos y que buscan dar respuesta a intereses y necesidades (Pallares, 1988). Esto incluye, además, definiciones de qué grupos destinatarios serán beneficiarios de dichas políticas. De manera concomitante, los docentes son comprendidos como sujetos de derecho de la política de formación continua. En definitiva, resulta central considerar las representaciones sobre el rol que se atribuye al Estado en torno a la formación docente para la inclusión de TIC, su capacidad para articular distintos actores y a quiénes define como destinatarios y su caracterización. Esto conlleva, además, indagar en las representaciones que los propios sujetos destinatarios han construido sobre sí mismos desde la interpelación de la propuesta de la especialización.

De esta manera, las definiciones políticas acerca de la formación docente en TIC, que impulsan los modos de abordar las TIC en las futuras prácticas pedagógicas que configuran a los estudiantes en sus relaciones con el saber, con el conocimiento, con los demás, y, por tanto, en el mundo, resultan medulares para definir el tipo de mediaciones que se instauren. Siguiendo a Martín Barbero (1988: 9), con mediaciones aludimos a un modelo que contempla los intercambios que resultan adecuados para analizar las prácticas en las que conciencia, conducta y bienes son interdependientes; un modelo que analiza las formas/instituciones en cada formación social, las lógicas que configuran tanto los modos de mediación entre el ámbito de los recursos (materiales y expresivos), como la organización del trabajo, la orientación política y, finalmente, los usos sociales de los productos comunicativos. Según el autor, esos lugares estarían dados por la cotidianeidad familiar, las solidaridades vecinales y la amistad, la temporalidad social y la competencia cultural; esto es, las prácticas cotidianas que estructuran los usos sociales de la comunicación. Orozco Gómez agrega otras fuentes de mediaciones, como el mundo del trabajo, el de la política, la producción cultural, la etnia, el género, las identidades de la audiencia, las instituciones sociales de pertenencia y los movimientos y organizaciones ciudadanas en

las que participa; los medios masivos; las audiencias situadas, “tanto como miembros de una cultura y de varias comunidades de interpretación, como en tanto individuos con un desarrollo específico, repertorios, esquemas mentales y guiones para su actuación social” (Orozco Gómez, 1997: 28).

Estos lugares de mediación sociocultural, que exceden tanto la mediación tecnológica como la pedagógica, son los que en definitiva posibilitarán o no la construcción de ciertas representaciones y vínculos entre los sujetos y su mundo, se encuentran en la actualidad más definidos por las técnicas que por otras instituciones. No alcanza con que se incluyan las tecnologías en la mediación pedagógica, sino que es imperioso que se reflexione sobre esa misma función mediadora de la tecnología; es más una cuestión de cultura que de tecnologías y más de reconocimientos que de conocimientos. El reconocimiento del mundo cultural en que estamos inmersos, incluye el reconocimiento de lenguajes, códigos, relaciones, experiencias y prácticas configuradas sobre los dispositivos tecnológicos que operan desde dentro de la cotidianidad.

Las técnicas y las muestras

Para llevar adelante el relevamiento de carácter exploratorio utilizamos un modelo encuadrado en el paradigma cualitativo, centrado en aspectos descriptivos, especialmente a través del análisis de contenido. En la tesis doctoral, se realizaron análisis de los documentos vinculados a las políticas públicas (Ley Nacional de Educación, resoluciones del Consejo Federal de Educación, materiales de la especialización, Ley de Financiamiento Educativo); y posteriormente, entrevistas a las autoridades del Instituto Nacional de Formación Docente del que dependía la “Especialización en Educación y TIC”, a los responsables de dicha especialización; entrevistas a los docentes a cargo de los cursos obligatorios así como a tutores de las aulas virtuales; encuestas a egresados/ destinatarios y entrevistas a egresados/ destinatarios. Por razones de extensión y alcance, en este artículo solo incluimos el análisis del material surgido de las encuestas y entrevistas a los actores, dejando de lado la presentación del estudio sobre la normativa.

El material lo recogimos entre julio y agosto de 2016, en su mayoría por vías electrónicas y siguiendo un criterio de cascada desde los niveles de toma de decisiones institucionales (autoridades), los autores de los módulos, los tutores de las aulas virtuales y, finalmente, los egresados. En total, se relevaron las representaciones de 7 integrantes de la especialización: la Directora del Instituto Nacional de Formación docente en el período 2010-2015, la directora de la especialización, tres docentes a cargo de módulos obligatorios y dos tutores. En cuanto a los egresados, recogimos 106 encuestas a través de un formulario distribuido desde el sitio de egresados, lo cual conformó una muestra que incluye distintas provincias y zonas geográficas, edades y géneros diversos, a su vez que variadas disciplinas de origen, ámbitos de ejercicio profesional en distintos niveles e instituciones y año de finalización de la Especialización. A partir de esta, se entrevistaron a los 16 sujetos que manifestaron aceptar ser contactados nuevamente con esa finalidad, mediante la inclusión de su correo electrónico en un ítem del formulario.

Las representaciones: el Estado como articulador y garante de los derechos

En concordancia con la normativa general, el objetivo de la especialización en tanto política pública, se erige sobre su definición educativa desde una dimensión política:

El sentido de ella (la especialización) en el marco de una estrategia de formación de carácter universal que honraba, nada más ni nada menos, el derecho a la Educación, de manera tal que los docentes tuvieran el derecho a formarse para poder garantizar el derecho de otros teniendo un encuadre normativo, ético-político y pedagógico que ordenaba la tarea y que, por lo tanto, había que ser muy consciente de cuál era la política de la que se estaba formando. (Directora Ejecutiva INFD)

El módulo que más explicita esta orientación por sus contenidos es el módulo “Marco Político Pedagógico”, que gira en torno a la obligatoriedad y derecho del nivel que marca la Ley de Educación Nacional. Este servía de introducción dando sentido al resto de la propuesta en la que se integraban las TIC.

Para nosotros era político-educativo, no era diferente. Nosotros trabajábamos ahí con docentes de las escuelas, que muchas veces han resistido la inclusión de lo que pasa en la escuela, entonces el desafío era convencerlos de que todos tenían que estar adentro, que supieran que esto era un marco, que la escuela ya no era la de antes y que estábamos asistiendo a partir de Ley de Educación Nacional. (responsable de “Marco Político Pedagógico”).

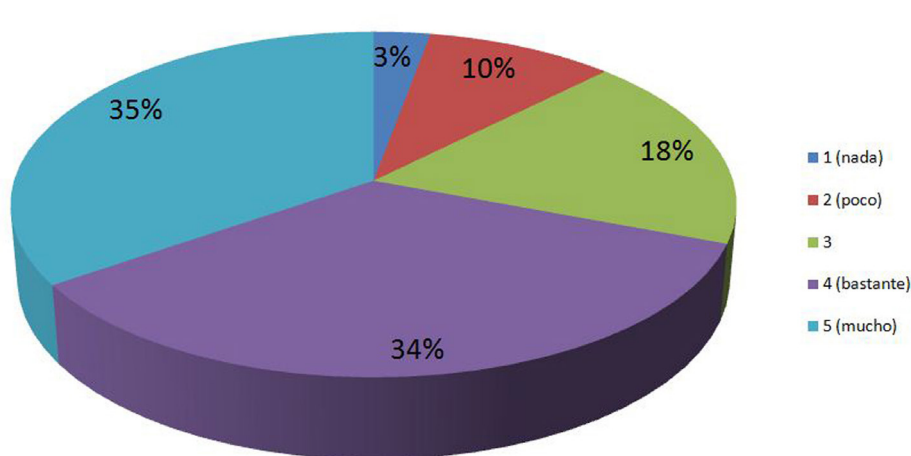
Este abordaje y posicionamiento supuso ciertas tensiones entre los cursantes:

Si este grupo preseleccionado ya con familiaridad TIC y que no tiene además resquemor en tomar una propuesta del Estado, refleja, no en todos, pero en un grupo significativo, la presunción de que la Ley es un instrumento tramposo de ideologización y que supone una malintención de inocular algo políticamente. (Directora Ejecutiva INFD).

Entre los alumnos, toda esta resistencia. Esto que me decís, tal cual, ¿por qué yo? ¿Qué tengo que ver? Pero después le daba sentido, esto es lo que a mí me llegó en general que me llamó la atención, pero al final. (Coordinadora General de la Especialización).

En tanto, el relevamiento de las encuestas a egresados se organiza según una escala de 1 a 5, en donde “nada” y “mucho” aparecen en los extremos; considerando “nada” y “poco” como referencias negativas y “bastante” y “mucho” como valoraciones positivas.

Figura 1: Valoración de la dimensión “Formación en materia de política educativa”



Fuente: Elaboración propia

En las valoraciones distribuidas según los distintos grupos encuestados, vemos que la “formación en materia de política educativa” alcanza los valores máximos en el grupo de edad que va de los 45 a 49 años; las mujeres; entre los habitantes de provincias con menor población como Catamarca, La Pampa, La Rioja y San Luis; los inscriptos por la modalidad Educación Especial; los que cuentan con entre 10 y 15 años de antigüedad; los que no recibieron la netbook del PCI; los egresados de la primera cohorte (2014) y los profesores del área de Educación Física y de Educación Artística.

Las respuestas abiertas optativas sobre los principales aportes en materia de política, a su vez, incluyen una alta presencia de la noción de “inclusión” (12 menciones sobre 63 intervenciones) y resaltan la lectura de las leyes, normativas y diseños vigentes:

Las políticas educativas (PE) son parte de la política pública de un Estado y como la Educación es un derecho universal, estas políticas deberían tratar de poner en práctica medidas y herramientas que sean capaces de asegurar la calidad de la Educación.

Además, valoran poner de relieve que la educación es un derecho:

Los que proporciona sobre ampliación de oportunidades para disminuir la brecha digital, para universalizar el acceso a la alfabetización tecnológica.

Afianzar las ideas del Derecho a la Educación, en especial en el nivel secundario cuya obligatoriedad fue muy cuestionada. El uso de las TIC, relacionándolo con el concepto de Inclusión y con la democratización del conocimiento y la información.

Haber desaprendido lo político educativo facundico hegemónico, homogéneo duro, para reconstruirlo o hacerlo activo no mera copia, algo Simónico (Bolívar/Bialet Massé) idiosincrásico inventivo/innovativo desde dispositivo TIC-tecnomóviles u-learnig.

Quienes desestiman la formación en materia de política educativa, entienden que el abordaje de esta dimensión resulta “meramente informativo”, aunque otros destacaron la posibilidad de ver sus “alcances y deficiencias”.

Sin embargo, en la valoración general sobre las distintas dimensiones relevadas en esta tesis como aportes de la especialización, solo el 37,5% de los 104 encuestados marca entre las opciones el ítem política educativa, muy por debajo de las demás dimensiones consideradas (“incorporación de TIC”, “revisión de las propias prácticas docentes” y “formación pedagógica”). Esto nos lleva a pensar que, tal como perciben quienes estaban al frente de la propuesta, se logró interiorizar que lo educativo es político, sin que hiciera “ruido” entre los cursantes la inclusión de la normativa.

Mediante las entrevistas buscamos ahondar en estas representaciones sobre la comprensión de la formación docente como política pública. Encontramos explicaciones que incluyen la articulación con otros programas, en especial Conectar Igualdad:

Cuando llegaron las netbooks, se comprendió que había una correspondencia con esto que se propuso en el sistema de la inclusión, porque sabemos que la inclusión no es un proceso acabado, sino que es continuo. Pienso que tuvo buena correspondencia con lo que se planteaba, hubo una responsabilidad por parte de las políticas públicas y fue una inversión monetaria bastante importante. (Profesor de Ciencias Sociales, 25-29 años, Formosa, PCI, egreso 2014).

Conectar Igualdad es una política y esta capacitación respaldaba esto que era el Conectar Igualdad: una Educación de calidad para todos. (Profesor de Ciencias Sociales, 40-44 años, Mendoza, PCI, egreso 2014).

En concordancia con lo anterior, entre las respuestas a las distintas preguntas, muchos entrevistados mencionaron espontáneamente otras políticas públicas que se articulan con la especialización: el portal Educ.ar, al Programa Conectar Igualdad (PCI) y programas del Instituto Nacional de Formación Docente, entre otras.

Otra cuestión que surge entre los docentes y que está presente entre los entrevistados se vincula con entender a la política pública superando las gestiones gubernamentales:

Me parece que la gente desvirtúa las cosas y piensa que una política pública es de un gobierno en particular. Eso, a veces, genera una incompreensión sobre que es algo más allá de los gobiernos y de las ideologías y que la Educación es para todos y, por lo tanto, es importante capacitarse. (Profesora de Lengua Extranjera, 50-54 años, Buenos Aires, egreso 2015).

Otra representación fuerte la constituye la comprensión de los docentes como sujetos de derecho. El artículo 74 de la Ley de Educación Nacional, garantiza la gratuidad de la oferta estatal de capacitación y, además de fijar el rol del Estado como garante, se especifica que la formación continua es un derecho.

Entre los fundamentos de la especialización, se recupera emplazar una política pública de desarrollo profesional docente para contribuir con la universalización y democratización del acceso a las TIC.

En las encuestas, algunos egresados valoran el poner de relieve que los estudiantes y los docentes son sujetos de derecho, incluido lo que refiere a la formación de los profesionales:

(La posibilidad) de reconocer y conocer (nos) (docentes y alumnos) como sujetos de derecho.

El acceso a todos los docentes en igualdad de condiciones a la formación de posgrado.

Conocer el marco legal de la política educativa y tomar conciencia de que muchas de las acciones que llevamos a la práctica responden a hacer cumplir el derecho a la Educación (con todo lo que ello implica) para todos.

En las entrevistas, surge nuevamente, la valorización de la posibilidad de formarse como docente, en tanto respuesta del Estado frente a una necesidad:

Desde lo personal y lo ideológico, a mí la propuesta que existía desde Conectar Igualdad a través de la Especialización me pareció fabulosa. Se veía, por ejemplo, la necesidad de muchos docentes de poder acceder a una capacitación gratuita para poder formarse y crecer desde lo intelectual y para poder ofrecer algo a sus alumnos. (Profesora de Ciencias Naturales, 55-59 años, Buenos Aires, egreso 2015).

Lo que se ha pensado desde el Estado ha brindado una inmensa formación porque hay muchos docentes que se vieron capaces de enfrentar todo esto, de cambiar sus prácticas y de apropiarse de lo que les faltaba para poder hacer vínculos con los alumnos. (Profesora de Ciencias Naturales, 50-54 años, Catamarca, PCI, egreso 2014).

Algunos docentes, incluso, se autorreferencian como sujetos de derecho:

Me permitió ver la formación desde una cuestión pública, me permitió verme a mí mismo como agente público de la docencia, hacerme preguntas sobre eso y sobre la responsabilidad que conlleva el docente como agente público. Me hizo tomar conciencia en que la Educación es una cosa pública y esta cuestión de no cerrarnos y no estar aislados del resto de los colegas, del resto de las instituciones, de las familias. (Profesor de Ciencias Exactas, 35- 39 años, Santa Fe, PCI, egreso 2014).

Apuntes de cierre

Todas las normas jurídicas que establecen las actividades en torno a la especialización², marcando el actuar de los que la elaboran y ejecutan, consolidan tres ideas centrales: el Estado como garante de la educación de todos los ciudadanos que asegura el desarrollo profesional docente, en su formación inicial pero también continúa, e interpela al profesorado destinatario –estudiantes de todos los niveles y tipos de gestión, docentes en formación o formados– como sujetos de derecho. Se contribuye, de esta manera, a entender que la educación es política. Si bien encontramos anécdotas referidas por docentes y tutores sobre algunos reparos por parte de los cursantes sobre este punto, en las encuestas sobre las contribuciones de la especialización en materia de política educativa, no es significativo su peso, por lo que podemos inferir que los egresados interiorizan esta dimensión.

A su vez, la legislación busca superar la dispersión y desigualdades de cada jurisdicción al garantizar los recursos materiales (su fuente de financiamiento) de todas estas iniciativas a nivel nacional, lo cual se complementa, con el convenio marco conocido como Paritaria Nacional Docente, que contempla la capacitación.

Aparece, entre las representaciones de las autoridades y docentes de la Especialización, un cierto temor a que la especialización sea tomada como una acción de un gobierno en particular y no como una verdadera política de Estado. Por su parte, la encuesta arroja que esta dimensión reviste menos menciones en cuanto a su aporte que las otras relevadas, y menos del 40%. Sin embargo, surge que la valoración específica de esta dimensión es positiva en el 60% de las respuestas.

Las representaciones que dan mayor valoración están entre quienes tienen de 45 a 49 años, quienes habitan en provincias con menos de 500.000 habitantes, aquellos de entre 10 y 15 años de antigüedad, los que no recibieron las netbooks del Programa Conectar Igualdad, los egresados de la primera cohorte y las áreas de Educación Artística y Educación Física. Unos han vivido experiencias en donde la política pública de formación docente era un tema desatendido y la educación como derecho solo un slogan; otros se encuentran en territorios muchas veces olvidados por el Estado central o áreas “menores” para la consideración general que hacen disciplinas con mayor consolidación; por lo que la puntuación alta podría ser muestra del entusiasmo por la posibilidad de contar con un ámbito de discusión sobre el tema. En las entrevistas valoran positivamente la formación en materia de política educativa, en especial la lectura de las leyes y normativas vigentes y reconocer a la educación como un derecho e incluso la propia formación docente como derecho. Esto da cuenta de la comprensión de los sujetos —estudiantes y docentes— como sujetos de derecho. Otra arista está constituida por

2 Ley Nacional de Educación (26.206/06), Ley de Financiamiento Educativo (26.075/05), normativas del Consejo Federal de Educación, y resoluciones del Instituto Nacional de Formación Docente.

hacer explícito el lugar de las nuevas tecnologías en la normativa, y de esta manera, darles un lugar dentro de esta orientación y concepción política. Aunque aparecen iniciativas aisladas desde la década de 1970, es recién a partir de la Ley Nacional de Educación que el Estado aparece como garante de las políticas de inclusión de TIC en educación, convirtiéndose, de esa manera, en verdaderas políticas públicas que concretan las intenciones de los discursos.

Podemos sostener que existe una correlación entre la normativa, lo que esgrimen las autoridades y docentes y lo que perciben los destinatarios según la cual en esta política pública priman las razones sociales, según la clasificación que realiza Jara Valdivia (2008): integrar las TIC en los proyectos educativos garantizaría a todos los sectores sociales las competencias digitales y, de esta manera, lograr proyectos democráticos. Pero más aún, el reconocimiento explícito de los docentes como actores sociales clave y sujetos de derecho supone una concepción mucho más abarcativa de inclusión y justicia social que la propuesta por el autor, porque contempla los distintos grupos sociales en términos de sus posibilidades económicas y los diferentes niveles. El profesorado deja de ser entendido desde su obligación de formarse solo como canal o vehículo para mejorar las prácticas docentes y poder dar cuenta de las necesidades de sus estudiantes y es interpelado como un sujeto de derecho en sí mismo (aún sin tener grupos a su cargo), tal el caso de los cursantes que son estudiantes de carreras docentes.

Referencias bibliográficas

- HUERGO, J. (2013). "Mapas y viajes por el campo de Comunicación/ Educación", Conferencia inicial del Congreso COMEDU "Desafíos de la Comunicación/Educación en tiempos de restitución de lo público". La Plata: FPyCS. Publicada en Revista Tram(p)as, (75). Recuperado de <http://www.revistatrampas.com.ar/> [23/09/2016]
- JARA VALDIVIA, I. (2008). Las políticas de tecnología para escuelas en América Latina y el mundo: visiones y lecciones. Santiago de Chile: CEPAL.
- Ley Nacional N° 26.206/06, Ley de Educación Nacional, sancionada el 14/12/201, disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ca4c.pdf>
- MARKOVÁ, I. (2003) "La presentación de las representaciones sociales: diálogo con Serge Moscovici", en CASTORINA, J.A. (comp.), Representaciones sociales: problemas teóricos y conocimientos infantiles. Barcelona: Gedisa., pp. 111-151.
- MARTÍN BARBERO, J. (1988). "Euforia tecnológica y malestar en la teoría". Diálogos de la Comunicación, (20). Lima.
- OROZCO GOMEZ, Guillermo. (1997). "El reto de conocer para transformar: Medios, audiencias y mediaciones". España. Revista Comunicar, (8).
- PALLARES, Francesc (1988). "Las Políticas Públicas: El Sistema político en Acción". Revista de Estudios Políticos, (62), pp. 141-162. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/27007.pdf>. [24/03/2016]
- URANGA, W. (2007) "Mirar desde la Comunicación. Una manera de analizar las prácticas sociales". Recuperado de <http://goo.gl/875rZP> [01/11/2017]