

# Políticas de Formación Docente en TIC: La experiencia desde un sindicato docente (2000-2015)

## Teacher Training Policy in ICT: Experience from a teachers' union (2000-2015)

**Gonzalo Gutiérrez, Lucia Beltramino e Ivana Viano**

Instituto de Investigación y Capacitación, Unión de los Educadores de la Provincia de Córdoba. Córdoba, Argentina.

E-mail: gutierrezg61@yahoo.com.ar; luciabeltramino@gmail.com; iviano@uepc.org.ar

### Resumen

El presente artículo procura compartir algunas reflexiones en torno a las políticas de formación docente vinculadas con TIC desarrolladas por la Unión de Educadores de la Provincia de Córdoba desarrolladas durante los últimos 15 años. La reconstrucción histórica de políticas de formación docente en TIC adquiere relevancia por su lugar en la construcción de códigos ciudadanos inscriptos en disputas de sentidos más amplias, sobre principios, valores, así como modos de ver y actuar en la sociedad. Por el otro, el análisis de las propuestas de formación docente en TIC, se constituye en este caso, en un analizador de las relaciones entre Estado, Pedagogía y Sindicalismo Docente. Para ello, se recupera la memoria institucional alojada en documentos y experiencias de quienes han participado en dichos procesos, así como de aquellos miembros del equipo de UEPC integrados más recientemente, que recrean las apuestas por fortalecer y enriquecer el trabajo pedagógico.

Palabras claves: política; pedagogía; UEPC; formación docente en TIC.

### Abstract

This article seeks to share some reflections on policies related to ICT teacher training set forth by the Union of Teachers of the Province of Córdoba developed over the past 15 years. The historical reconstruction of teacher training policies in ICT becomes relevant due to their role in the construction of citizen codes involved in disputes of a broader sense, on principles, values and ways of viewing and acting in society. On the other hand, the analysis of proposals regarding teacher training in ICT becomes, in this case, an analyzer of the relationship between State, Pedagogy and Teacher Unionism. To do this, it is necessary to recover the institutional memory embodied in documents and experiences of those who have participated in such processes and of those recently integrated UEPC team members who recreate the betting to strengthen and enrich the educational work.

Keywords: policy; pedagogy; UEPC; teacher training in ICT.

Fecha de recepción: Marzo 2015 • Aceptado: Mayo 2015

GUTIERREZ, G. y BELTRAMINO, L.; VIANO, I. (2015). Políticas de Formación Docente en TIC: La experiencia desde un sindicato docente (2000-2015). *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 10 (6), pp. 24-37.

## El lugar de la formación docente en las políticas gremiales

La Unión de los Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC) representa a docentes de todos los niveles y modalidades. Creada en 1953, durante la gobernación de Luccini, posee en la actualidad cerca de 40.000 afiliados.

Como organización gremial, su identidad se ha forjado en torno a la defensa de las condiciones laborales y salariales de los trabajadores de la educación que constituyen el reverso sobre el que se asientan las condiciones de enseñanza. Por ello, se considera que todas las acciones de reclamo, apoyo y propuestas gremiales, tienden directa o indirectamente, a incidir en definiciones sobre el trabajo pedagógico produciéndose así, una relación indisociable entre política, pedagogía y sindicalismo docente. Al respecto, Gutierrez (2014; p. 43) sostiene que comprender las múltiples políticas desplegadas por el sindicalismo docente requiere "...rechazar la supuesta independencia del Campo Sindical Docente de las condiciones de funcionamiento del Campo Pedagógico, así como las de este último con respecto al campo burocrático estatal, estructurado y estructurante de lógicas político partidarias". Este rasgo es fundante tanto de las organizaciones sindicales docentes como del funcionamiento del propio sistema educativo, donde los inspectores escolares actuaron de mediadores entre dos lógicas con finalidades e intereses muy diferentes entre sí (Estado y sindicatos docentes)<sup>1</sup>.

La referencia a los orígenes de la relación entre Estado y Docencia permite sostener que los sindicatos docentes participan directa o indirectamente en los debates pedagógicos y en las políticas educativas. Sus posiciones y modos de actuación tienden a definirse en función del contexto político, gremial y pedagógico, por lo que es posible reconocer variaciones importantes en el tiempo, así como entre lugares: provincias, países, etc. En este trabajo nos interesa inscribir las políticas de formación docente y en especial, las vinculadas con las TIC, como un analizador posible de la relación entre Estado, Pedagogía y Sindicalismo Docente.

UEPC ha asumido una política gremial comprometida con la defensa y el cuidado de la escuela pública, los trabajadores de la educación y la infancia/juventud. En este marco, viene sosteniendo hace décadas por un lado, que la responsabilidad política, social y financiera de asegurar a todos los ciudadanos una educación justa, donde el conocimiento no se encuentre sujeto a las leyes del mercado, es del Estado. Por otro lado, que en la construcción de políticas públicas, la "voz de los docentes" es una referencia ineludible para garantizar la igualdad educativa. Ambas cuestiones adquieren relevancia en tanto se entiende que la escuela es el mejor lugar para los niños/jóvenes y que la identidad como trabajadores de la educación, se construye en torno al trabajo de enseñar.

Gran parte de las acciones realizadas durante la última década y que presentaremos en este artículo, han sido posible por la creación del Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores de Córdoba (ICIEC) en el año 2001. Entre una de sus funciones centrales se encuentra la búsqueda de

---

1 Los inspectores escolares, como funcionarios de Estado, eran responsables de desplegar las acciones necesarias para la consolidación y expansión del sistema educativo (Carli, 2002, Dussel, 1997). Ellos fueron, a la vez, miembros de las primeras organizaciones sindicales docentes, desplegando en su interior no solo reclamos salariales y laborales, sino también, ateneos, conferencias y ciclos de formación (Fogliano, 2005). De este modo, en sus orígenes, los inspectores de escuela han sido visualizados como un sector docente caracterizado por formar parte de quienes producían el discurso pedagógico estatal, como también del discurso pedagógico alternativo (Finochio, 2009).

participar públicamente en los debates sobre el sentido político que asume la tarea de enseñar, poniendo a disposición de los afiliados a UEPC espacios de reflexión sobre las condiciones de escolarización actuales. En dichos espacios, se procura poner a disposición herramientas teórico-metodológicas (conceptos, procedimientos, información, entre otros) que generen mejores condiciones para atender los desafíos de escolarización, desde una perspectiva comprometida con la igualdad educativa en una escuela pública, gratuita y de acceso universal. De este modo, se considera que también se fortalecen simbólicamente, las condiciones de trabajo docente.

Desde el ICIEC nos interesa promover el debate en torno al derecho social a la educación, las nuevas formas de concebir las infancias, las culturas juveniles y el impacto que en la sociedad han tenido los avances tecnológicos en el trabajo de enseñar y los procesos de aprendizaje durante las últimas décadas. De este modo, procuramos contribuir a la construcción de una escuela democrática donde los niños y jóvenes además de acceder y permanecer, puedan apropiarse del conjunto de bienes simbólicos allí ofrecidos, y en ese marco, aprender los saberes curriculares comunes. Por ello, los dispositivos de formación desplegados se caracterizan por promover la reflexión sobre formas alternativas para la organización del trabajo escolar que permiten recrear y enriquecer las prácticas de enseñanza.

Gran parte de las acciones desarrolladas desde el ICIEC se estructuran en torno a lo usualmente denominado como capacitación docente. Aunque más adelante daremos cuenta de nuestras diferencias con esta denominación, nos interesa señalar que dichas instancias, caracterizadas por su corta duración, intensidad (jornadas de 6 a 8 horas) y discontinuidad temática han sido resignificadas en su sentido desde el ICIEC, de modo tal que actualmente son asumidos como espacios de reflexión, formación y actualización político pedagógica. Nos interesa que cada curso de formación docente sea un ámbito que posibilite reconocer y valorar los saberes políticos pedagógicos construidos por los docentes. Este es un principio nodal en la definición de sentidos, contenidos y modalidades didácticas de trabajo, en un escenario donde la ampliación de derechos educativos y las transformaciones sociales, culturales y tecnológicas de las últimas décadas, han transformado profundamente los procesos de escolarización. Como señala Terigi (2004), existe una insuficiencia, pero también, entendemos nosotros, una fragmentación del saber didáctico-pedagógico, para dar respuestas a la variedad de nuevas situaciones escolares que se presentan. En este marco, creemos que la formación continua puede transformarse en una oportunidad de conocer, valorar y articular saberes pedagógicos construidos por docentes, directivos, supervisores, investigadores y otros actores del Campo Pedagógico etc., que muchas veces terminan invisibilizados o en el terreno de experiencias anecdóticas. Por ello, propiciamos la circulación de experiencias didácticas, formas de trabajo colectivo y sus implicancias para atender al derecho social a la educación.

La posición pedagógica de UEPC, a través del ICIEC, se ha ido construyendo por medio de múltiples actividades, dispositivos de formación y esfuerzos por explicitar principios, criterios y modos de trabajo pedagógico que han dialogado con posiciones frente a las políticas públicas y demandas docentes. En este proceso, es posible advertir cómo las políticas de formación docente desplegadas han tenido permanentes redefiniciones en el tiempo. A continuación, presentamos algunas de ellas.

## Políticas Públicas y Sindicalismo docente: Continuidades, tensiones y diferenciaciones en las propuestas de formación docente

Las nociones de capacitación y formación continua se inscriben en un conjunto de debates pedagógicos donde es posible reconocer posiciones y tradiciones epistemológicas y políticas diferentes. En este sentido, vale la pena recordar que en Córdoba, entre las décadas del 40 y 50, los docentes contaban con jornadas, ateneos y conferencias como principales dispositivos formativos. Estos se realizaban en períodos de vacaciones y eran promovidos fundamentalmente por el Estado y en menor medida por sindicatos docentes y organizaciones católicas vinculadas con la educación (Gutierrez, 2014). Desde los años 60 es posible apreciar con mayor nitidez la participación de UEPC en la organización de propuestas de formación docente vinculadas con el apoyo a concursos para cargos directivos y cuestiones gremiales. Los 70 representaron como en gran parte del país, el silencio, pero también la ausencia de programas de formación sostenidos en el tiempo, especialmente para los sindicatos docentes. Esta situación comenzaría a revertirse con el retorno de la democracia y la realización de jornadas de discusión previas al Congreso Pedagógico Nacional del año 1984.

En la década del noventa, UEPC ya contaba con una clara política de formación docente que disputaba los sentidos pedagógicos promovidos por las políticas neoliberales. En dicho contexto, la Ley Federal de Educación (LFE), por un lado reguló la formación docente y sus sentidos; simultáneamente fue habilitando la participación sindical como oferente en propuestas formativas. Como parte de este proceso, se introducen las denominaciones de capacitación, formación inicial y formación continua<sup>2</sup> y se establecen criterios, conceptos, contenidos, derechos y obligaciones que definieron las políticas de formación continua, perfeccionamiento y capacitación.

Como parte de las regulaciones sobre la formación docente se establecieron circuitos formativos y criterios de acreditación específicos. Con el documento Serie A9 del CFCyE se creó de la Red Federal de Formación Docente Continua, la misma poseía 23 cabeceras provinciales y una cabecera nacional en el Ministerio de Ciencia y Educación de la Nación con responsabilidad de coordinación y de asistencia técnica y financiera para las propuestas de capacitación desarrolladas en todo el país. Por su parte, el documento A14 del CFCyE estableció que la capacitación podía ser brindada por Institutos de Formación Docente (IFD), gremios docentes, Organizaciones no Gubernamentales (ONG), universidades nacionales (públicas y privadas) y otras instituciones con la acreditación ministerial correspondiente, en la medida en que su oferta atendiera necesidades de las escuelas y/o del Sistema Educativo.

El modelo educativo de los 90 y sus regulaciones sobre formación docente se caracterizaron entre otras cosas, por introducir una lógica meritocrática, individualista, competitiva y mercantilista sobre la educación (Feldfeber, 2006). En ella, la capacitación era pensada como una política que posibilitaba cubrir el “déficit” de formación de los docentes, “dando” contenidos y estrategias de trabajo para que otros pudieran implementar en sus prácticas. Fue en dicho escenario político y normativo, donde los sindicatos docentes encontraron un intersticio de reconocimiento formal en la

---

2 Ello se observa en las resoluciones del Consejo Federal de Cultura y Educación A3, A9, A11, A14 y en los C.B.C. de la Formación Docente.

lógica de acreditaciones, sobre sus posiciones pedagógicas frente a los sentidos sobre la escolarización promovidos por las políticas neoliberales.

Es en los 90 cuando en Córdoba comienzan a producirse experiencias y propuestas sobre formación docente vinculadas con TIC. Como señala Arrieta (2012), en Córdoba durante el año 1994,

se implementó el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Secundaria que brindaba equipamiento y capacitación a las escuelas para desarrollar proyectos educativos que integraran las computadoras como recurso para la enseñanza y aprendizaje. En el 98 se implementó el Proyecto de Redes con el objetivo de realizar acuerdos con las empresas para brindar conexión: los convenios incluyeron actividades de capacitación y producción de materiales didácticos.

Esta variedad de propuestas se caracterizaban por una preocupación instrumental en torno a las TIC, que por un lado las reducía a cuestiones vinculadas solo con “informática” y por el otro, daba por supuestas las relaciones entre uso y sentido pedagógico en las escuelas. Frente a esta situación, arduos fueron los debates en torno a los sentidos que debía adquirir la formación docente generada desde UEPC, los temas que debían abordarse, los modos de trabajo que eran necesario privilegiar y la perspectiva que debía asumirse. Una complejidad adicional en este proceso fue la ausencia de tradiciones y experiencias de trabajo con las TIC en Argentina. Es decir, el desafío era construir una posición política y pedagógica en torno a un nuevo e incipiente campo de prácticas escolares, sobre el cual tampoco era posible anticipar su desarrollo, aunque sí existía consenso en la imposibilidad de omitir su efecto en las relaciones educativas y las demandas hacia el trabajo y los saberes docentes.

Ante el novedoso proceso de creación de gabinetes de informática en numerosas escuelas en el marco de un discurso pedagógico de carácter tecnocrático, desde UEPC se apostó al desarrollo de propuestas de formación orientadas a reflexionar sobre su dimensión pedagógica en el trabajo escolar. En un proceso de 15 años, con múltiples propuestas de formación en TIC, gradualmente se fue asumiendo que ellas constituyen nuevas herramientas para enseñar de otros modos, acercar nuevas referencias a los estudiantes, promover nuevos tipos de aprendizaje y de esta forma, ampliar la variedad de recursos didácticos para los docentes. Como señala Levin (2015) desde el paradigma integrador de las TIC, se comprendió que las propuestas de capacitación debían inscribirse en esfuerzos por transformar las prácticas áulicas y no limitarse a un reemplazo de anteriores herramientas educativas (tiza, pizarrón, manual, entre otras) y que ello no sería posible sin incorporar estas preocupaciones en la formación docente.

Con la sanción de Ley Nacional de Educación (LEN) n° 26.206, en el año 2006 se redefine el lugar y sentido de las TIC en los procesos de escolarización. La educación comienza a considerarse un bien público, un derecho que debe garantizar el Estado, y uno de los principales debates educativos gira en torno a las preocupaciones por la inclusión educativa. Incluir implica garantizar el acceso a la escolaridad obligatoria, la permanencia, egreso y aprendizajes significativos de todos los estudiantes, como parte de una concepción amplia de los derechos culturales de todos los niños/jóvenes. La LEN establece como uno de sus objetivos:

generar las condiciones pedagógicas para el manejo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, así como para la producción y recepción crítica de los discursos mediáticos. Por ello, promueve el “desarrollo de las capacidades necesarias para la comprensión y utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes y establece que “el acceso y dominio de las tecnologías de la información y la comunicación formarán parte de los contenidos curriculares indispensables para la inclusión en la sociedad del conocimiento. (Art 27, inc. d)

Como parte de estas preocupaciones en el año 2010, el gobierno nacional crea el Programa Conectar Igualdad que consiste en la instalación de un nuevo modelo de integración TIC, el modelo 1 a 1, que consiste en proveer de netbooks a todos los docentes y alumnos de las escuelas secundarias públicas, escuelas especiales e Institutos de Formación Docente del país. Más cerca en el tiempo, durante el 2014 se comienza a dotar a las escuelas primarias, de aulas móviles con el Programa Primaria Digital. Estas políticas han sido creadas para reducir la brecha digital, en el marco de esfuerzos más amplios de inclusión social e igualdad educativa desde los que se proponen nuevos modos de relación con el saber y un enriquecimiento de las experiencias formativas de los estudiantes<sup>3</sup>.

Las transformaciones producidas durante los últimos diez años en las políticas educativas y en especial, las vinculadas con TIC, generaron un fuerte desafío para la formación docente organizada por los gremios docentes. A diferencia de los 90, donde el discurso pedagógico sindical se inscribía en formas activas y variadas de resistencia a los principios y políticas neoliberales, con el posneoliberalismo a nivel nacional, los gremios docentes comenzaron a pasar de la resistencia al acompañamiento de políticas que atendían sus históricos reclamos de considerar la educación como un derecho social y construir consensos para construir una sociedad igualitaria. En el plano pedagógico, esto significó que sus acciones de formación docente debieran pensarse ya no como un discurso alternativo al desarrollado por la política pública, sino como uno que, sin perder de vista la enunciación de cuestiones críticas, se constituyera en términos propositivos y de acompañamiento al trabajo de enseñar.

Los desafíos en muchos campos temáticos se transformaron en tensiones sobre los sentidos, contenidos y formas que debía asumir la formación docente, en especial, en el trabajo con las TIC. Si en los noventa la intención era reconocer su dimensión pedagógica frente a una perspectiva instrumental e individualista donde los docentes eran asumidos como sujetos con déficit de formación (carentes de conocimientos, experiencias y competencias) cuyas prácticas se producían en un vacío institucional, sin reconocer la dimensión colectiva del trabajo de enseñar, con posterioridad, el escenario cambiaría. Con las políticas de inclusión educativa, la LEN y el Programa Conectar Igualdad, las TIC comienzan a ser asumidas como parte de los esfuerzos políticos, colectivos e institucionales, por disminuir las desigualdades sociales y culturales, jerarquizándose de este modo, el lugar de la escuela en un conjunto

---

3 Es posible sostener que las políticas de inclusión digital desplegadas en Argentina, se inscriben en múltiples esfuerzos realizados por diferentes países de América Latina, que vienen “desarrollando un importante proceso de integración de tecnologías de la información y de la comunicación en sus sistemas educativos. En este sentido se trata de una de las regiones más proactivas. Muchos de los países, con distintos grados de consolidación y alcance, están llevando adelante procesos de integración TIC bajo el denominado modelo 1 a 1. Ya sea a través de esta o de otras modalidades de incorporación de tecnologías, las estrategias y medidas que se están implementando, sin duda, constituyen un indicador del esfuerzo de los Estados por instalar y sostener una política pública de fuerte impacto social, que atienda la inclusión social y educativa” (Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina. Siteal 2014)



de prácticas donde hasta entonces, parecía que tenía poco para decir y hacer. En este nuevo escenario, las TIC comienzan a considerarse desde las políticas públicas y también para UEPC, como medios para la construcción y formación de ciudadanía y los docentes, son asumidos como protagonistas centrales en el trabajo con las múltiples alfabetizaciones del siglo XXI.

La introducción masiva de las TIC en la cotidianeidad escolar se deriva de dos cuestiones. Por un lado, su presencia en la vida cotidiana de la sociedad. Por el otro, la opción estatal por reconocer la alfabetización digital como un derecho ciudadano orientó la construcción de políticas y acciones de provisión de recursos vinculados con TIC y formación docente. Entre ellas, las más relevantes han sido la provisión de recursos, los esfuerzos por construir un sentido compartido con los docentes sobre las implicancias que para la escolarización suponen las TIC, el trabajo sobre los procesos de instrumentación y sentido pedagógico en forma no dissociada y el desarrollo de propuestas que acompañen las opciones pedagógicas que los docentes construyen. Es este escenario donde UEPC, a través del ICIEC, comienza a explorar nuevas propuestas de formación docente en TIC. Ellas fueron simultáneas a profundas discusiones sobre el sentido que debía asumir la formación docente para una institución que no posee las obligaciones normativas del Estado, ni las preocupaciones académicas de las instituciones de formación superior, sino que procura, como representación gremial de los trabajadores de la educación, generar dispositivos de acompañamiento a la enseñanza que enriquezcan la formación docente, fortalezcan las representaciones sobre las posibilidades de aprender de todos los estudiantes independientemente de su lugar de origen y de ese modo, contribuyan a construir una escuela más justa.

### **Dispositivos de formación docente en TIC desarrollados por UEPC**

El análisis de la categoría “formación” permite reconocer que ella remite a un conjunto de políticas y prácticas educativas inscriptas en tradiciones epistemológicas diversas. De ellas se derivan tipologías, destinatarios, propósitos y modalidades particulares de relación con el conocimiento. Según Ardoino (2005), existe una ruptura epistemológica entre lo que se llama la formación inicial y las formaciones continuas. Estas últimas se dirigen siempre a adultos que han pasado ya por una experiencia de formación inicial y nunca son ni pretenden ser universales, sino que por el contrario, se instituyen como particulares y singulares, incluso cuando se asienten en valores universales. Ellas se estructuran a partir del reconocimiento o la hipótesis de la experiencia y/o saberes previos de los otros que en ella participan, aunque ello no implica necesariamente que sean menos complejas. En este sentido, las modalidades de relación con el conocimiento son muy diferentes a las que posee la formación inicial y claramente se diferencian de las hipótesis de déficit (de conocimientos, experiencias y capacidades) sobre las que se construye la noción de “capacitación” promovidas en el contexto de la LFE<sup>4</sup>.

Desde nuestra perspectiva, los dispositivos de formación refieren tanto a prácticas de enseñanza estandarizadas organizadas en torno a la relación entre docente/formador y alumnos, como a procesos colectivos de trabajo con efectos formativos. De este modo, en cursos, seminarios, jornadas

---

4 Las discusiones, tensiones y contradicciones en los sentidos e implicancias sobre las nociones de capacitación y formación continua, atravesaron los debates que se fueron dando al interior de las organizaciones sindicales. Ello se refleja, entre otras cosas, en el nombre dado a su área de trabajo pedagógico: Instituto de Capacitación e Investigación de los Educadores.

(entre otros formatos posibles), se promueve la conformación de grupos de trabajo colaborativo, que posibiliten construir experiencias formativas reflexivas, colaborativas y comprometidas con el cuidado de la infancia/juventud, por medio del trabajo con la cultura.

Las políticas de formación desplegadas por UEPC a través del ICIEC y en particular, las vinculadas con TIC se construyeron en diferentes escenarios temporales, políticos y pedagógicos, por medio de distintas líneas de trabajo. Algunas de ellas representaron una gran innovación en la formación docente provincial. Otras se acoplaron a propuestas desarrolladas por otras instituciones tales como dependencias estatales y universidades. Actualmente se están organizando nuevos dispositivos formativos que, al igual que en sus comienzos, creemos poseen un fuerte potencial innovador.

A continuación describimos las líneas de formación docente “en” y “con” TIC por medio de cinco momentos. Ellos se yuxtaponen entre sí, porque fue en el hacer donde se produjeron reflexiones y cambios sobre las propuestas de formación docente. Es decir, cada momento no refleja tanto una etapa cronológica como la preeminencia de ciertas perspectivas, líneas de trabajo, preocupaciones, apuestas y dispositivos privilegiados.

**Primer Momento:** Con la sanción de la Ley Federal de Educación, ingresan al campo pedagógico como parte del discurso pedagógico oficial, los primeros planteos en torno a las TIC que hacían hincapié en los efectos de la revolución científico tecnológica, la sociedad de la información, el avance digital. Es decir, las TIC ingresaban discursivamente, como parte del conjunto de transformaciones en la “Sociedad del Conocimiento” (Hargreaves, 1997) y afectarían en forma directa las prácticas sociales.

Levin (2015) ha señalado que en este período, se privilegiaba la formación en *software* monopólicos, con ausencia de *software* educativos específicos. En dicho contexto, las propuestas de formación docente de UEPC se construyeron como un discurso pedagógico contra hegemónico al promovido por la lógica neoliberal, con análisis y reflexiones en torno a las TIC que oscilaban entre reconocer su ingreso en la vida cotidiana como algo innegable y su desconfianza por los supuestos individualistas de los cuáles serían portadoras, pero sin avanzar en articulaciones reflexivas sobre sus relaciones con el trabajo pedagógico. En este escenario, las propuestas de formación tendían a escindir el análisis político pedagógico en torno a las TIC de sus implicancias y potencialidades educativas, así como de los desafíos que representaban su inclusión en la revisión y transformación de los modelos pedagógicos tradicionales.

**Segundo Momento:** Entre los años 2002 y 2007, apelando a la normativa sobre cursos de la Red Provincial de Formación Docente y Continua de la Provincia de Córdoba, se crea el Programa de Capacitación a Distancia con el que se logró expandir territorialmente la propuesta de formación docente en toda la provincia democratizando el acceso entre los afiliados. Las propuestas giraban en torno a cuestiones político-pedagógicas, institucionales con cursos sobre elaboración de proyectos escolares, análisis de los procesos de escolarización en un escenario caracterizado por el aumento constante de la pobreza y la redefinición social del lugar de la escuela. Pero también, a cuestiones didácticas vinculadas con la enseñanza de las ciencias, la matemática, literatura, entre otras. La modalidad a distancia con que se implementaron dichos cursos implicó el desarrollo de guías de



trabajo con actividades no presenciales y la creación de las primeras aulas virtuales con las cuáles los docentes de Córdoba se encontraron, pues hasta entonces, el Ministerio provincial no había generado propuestas de este tipo. En tanto se sostenía que los docentes precisaban espacios para la reflexión colectiva sobre sus prácticas (ausentes en la organización del trabajo escolar), la modalidad a distancia contempló la posibilidad de irse complementando con encuentros presenciales tradicionales. Esto fue además una forma de generar cursos con una mayor carga horaria y de ese modo, mayor puntaje<sup>5</sup>, siempre cuidando que no se renunciara a la calidad de la propuesta ofrecida. De este modo, cada curso tenía entre tres y cinco encuentros de seis a ocho horas de contenidos pedagógicos específicos, que debían hacerse a su vez de un tiempo adicional para trabajar con cuestiones específicas de TIC que ingresaban como un saber paralelo al pedagógico. Algunos de los obstáculos de esta apuesta eran los siguientes: zonas de la provincia donde no había conectividad aún (especialmente en el norte provincial), ausencia de banda ancha que generaba demora en el acceso a internet, que la mayoría de los docentes asistentes (hablamos de más de 5000 en toda la provincia durante estos años) no habían accedido nunca a un aula virtual ni tenían correo electrónico. Parte de los cursos destinaban entonces, un tiempo importante para explicar qué era un aula virtual (en algunos casos, con simulación en papel por ausencia de conectividad), pero también cómo hacer para acceder a una, cómo abrir un correo electrónico o cómo adjuntar un archivo. Las consultas de los docentes se canalizaban tanto en los encuentros presenciales, como por medio de llamados telefónicos donde se explicaban estas cuestiones. Otra de las actividades de promoción para el uso de las TIC, consistía en pautar que cada curso tuviera un día viernes por la tarde, dos horas de consultas en un foro en línea. Dicho chat, fue poco usado, pero no ocurrió lo mismo con las guías de actividades no presenciales (con desarrollos temáticos), ni con las aulas virtuales que tuvieron una participación creciente, hasta el año 2007<sup>6</sup>. Las TIC continuaban siendo abordadas de este modo, en forma discursiva y práctica, con menores desconfianzas, pero sin articulaciones específicas con el trabajo pedagógico. Es decir, ellas eran consideradas en el análisis político pedagógico, como herramienta de trabajo que permitía nuevos tipos de diálogos con los niños/jóvenes (en la lógica que valoraba la posibilidad de generar más interés en los estudiantes), pero no se lograba aún, un abordaje que les reconociera su relevancia y potencial didáctico. Tampoco se visualizaba con claridad que las múltiples alfabetizaciones comenzaban a ser parte de una formación ciudadana integral y por ello, que además de constituirse en un derecho de los sujetos, requería de la construcción de nuevas articulaciones entre las dimensiones políticas, pedagógicas y didácticas atravesadas por las TIC

**Tercer momento:** Entre los años 2004 y 2011 comenzaron a considerarse las limitaciones que tenía el modo de trabajo con TIC. En lo realizado hasta entonces, se visualizaba que aún no se había logrado reconocer integralmente su relevancia en términos didácticos pedagógicos para la enseñanza, ni su relación con los múltiples modos de aprendizajes de los sujetos (docentes y estudiantes) en contextos atravesados por nuevas tecnologías. Tampoco se había advertido cabalmente que la alfabetización digital lejos de ser un asunto instrumental, comenzaba a formar parte de los derechos

5 Una tensión al interior de estas propuestas de formación giró en torno al puntaje otorgado. Aunque no era una preocupación credencialista la que orientaba sus esfuerzos y criterios, tampoco le era posible abstraerse de sus implicancias en la carrera docente.

6 En dicho año, el Ministerio de Educación de la provincia suspendió la modalidad a distancia para la formación docente.

educativos de todos los niños/jóvenes. En este escenario, se comenzó a sostener que las nuevas tecnologías solo adquirirían sentido, en tanto se articularan sustantivamente con el trabajo de enseñar.

Este momento convive en gran parte con el segundo. Esto se debe a que durante el período que hemos denominado como segundo momento se avanzó en un convenio con la Universidad Nacional de Córdoba por medio del cual se brindó la primera propuesta de formación en TIC desde UEPC. La misma se generó en el marco del “*Postítulo Docente en Tecnología Educativa*” que tenía una duración de 18 meses. Suspendida la modalidad a distancia para todas las instituciones oferentes, por parte del Ministerio de Educación provincial, las propuestas de formación docente comenzaron a canalizarse por medio de cursos, con modalidad semi-presencial, dejaron de ofrecerse aulas virtuales, tampoco se siguieron elaborando guías de estudio. Por ello, desde el año 2008, se desarrollaron más de 50 cursos vinculados con TIC por donde circularon más de 3000 docentes de toda la provincia. Algunos de ellos fueron los siguientes:

- Enseñar y aprender con TIC.
- Construir una mirada: Herramientas para trabajar el lenguaje audiovisual en el aula.
- Incorporación de la web 2.0 en las prácticas de enseñanza. Aspectos didácticos-tecnológicos.
- Literatura y TIC: propuestas de enseñanza en formato taller.
- Palabras con imágenes, Imágenes con palabras.
- Las narrativas de los nuevos medios aplicados en el aula.
- Transitando lo audiovisual y el teatro: la enseñanza a partir de diversos lenguajes.
- Herramientas informáticas para el diseño de textos.
- Decisiones curriculares y pedagógicas: Enseñar con TIC.
- Enseñar y aprender con TIC: Diseño, planificación y análisis desde el enfoque TPACK”.

Lo pedagógico comenzó desde entonces, a dialogar permanentemente con lo tecnológico, ampliándose la referencia para pensar las TIC, no reduciéndolas a una cuestión operativa, de formación del “usuario” en informática, por ello, para varios cursos, se optó por conformar equipos docentes interdisciplinarios. Dos propósitos sobresalían en estos cursos: por un lado, reflexionar sobre la sociedad del conocimiento, el impacto de las TIC en la vida cotidiana y escolar y por otro, apropiarse de conocimientos instrumentales para reflexionar sobre su uso pedagógico. En este marco, comenzó a plantearse la relevancia de considerar dos cuestiones: por un lado, que las transformaciones del contexto actual exigen visitar las prácticas de enseñanza (Nicastro, 2006), pensar cómo, por qué y para qué incluir la virtualidad, lo digital y diversos lenguajes audiovisuales, negociar con este “nuevo mundo”, por momentos, complejo y desconocido para muchos docentes formados en otra época y con otras tecnologías. Ello se vuelve relevante en una apuesta por la igualdad (Birgin, 2014), que reconoce en las TIC, una oportunidad de democratizar el acceso a los saberes mediante el trabajo con las múltiples alfabetizaciones que demanda nuestro contexto. Por otro lado, desde las propuestas de formación ofrecidas, comenzó a plantearse que no cualquier propuesta de enseñanza que incluya TIC

es acertada o buena didácticamente hablando, sino que ello depende de las actividades propuestas, las mediaciones habilitadas para promover la apropiación de saberes, el lugar otorgado a los estudiantes (sus deseos, inquietudes y preguntas) y el clima de trabajo construido. Es decir, del sentido didáctico que los docentes otorgan a la incorporación de las TIC en la construcción metodológica de sus propuestas de enseñanza (Edelstein, 2011). El trabajo con imágenes, la filmación y edición de videos, los celulares como posibles recursos didácticos comienzan a incorporarse al interior de distintos cursos, en un diálogo mucho más fluido con los contenidos curriculares de las diferentes áreas de conocimiento. La mayor conectividad en toda la provincia, así como la familiaridad que en estos años construyeron los docentes, como usuarios de las TIC, posibilitó mayor cantidad de consultas por correo electrónico, la elaboración en algunos casos de blog de trabajo y la interacción por las redes sociales en otros. Esta etapa se caracteriza por la pluralidad de propuestas, la opción de acompañar el sentido de las políticas públicas que entienden la alfabetización digital como un derecho y la apertura al interior de las propuestas de formación docente, de nuevos interrogantes, vinculados al trabajo con las TIC en el aula. La especificidad de la lógica pedagógica comienza a notarse en reflexiones sobre la relación no causal ni directa entre TIC y aprendizajes.

**Cuarto Momento:** Hacia la Formación compartida. Este momento se caracteriza por ampliar la forma de pensar los dispositivos de formación docente, de modo que ellos no se reduzcan solo al formato “curso”. Con el propósito de superar enfoques normativos de relación con el conocimiento, desde el año 2010 se comenzaron a realizar importantes cambios en el sentido y los dispositivos de formación docente de UEPC. Se promovieron en este marco, espacios de trabajo horizontales entre actores que poseen saberes localizados, que rehuyeran a ciertos planteos dicotómicos y poco fructíferos. En nuestra perspectiva, es necesario escapar de la tentación de sostener propuestas formativas donde alguien se arroge un saber superior a otros, sin renunciar a sostener aquello que se cree adecuado para fortalecer los procesos de inclusión educativa. Creemos en la necesidad de que docentes, investigadores y actores que participan en otras posiciones del sistema educativo (inspectores, equipos técnicos, etc.), puedan compartir tiempos de trabajo conjunto sobre determinados temas y/o problemas. Anida allí, a nuestro criterio, la posibilidad de construir nuevos saberes pedagógicos a la par de hacer del espacio de la formación docente, un ámbito de encuentro con el saber y no de anulación de “otros”. En este sentido, comenzamos a reemplazar los vocablos capacitación, formación docente continuay formación en servicio, por el de “formación compartida”. Esta categoría permite expresar con mayor nitidez, el sentido que se otorga desde el ICIEC de UEPC a sus propuestas de formación. En ellas interesa que el encuentro entre sujetos, sea también un encuentro entre saberes, experiencias y expectativas.

La categoría “formación compartida” no sugiere que en cursos, talleres o seminarios la transmisión funcione en forma unidireccional, desde quien es instituido como sujeto de saber hacia quien no lo posee. Esta noción se dirige al sentido político y pedagógico con que se promueven dichos dispositivos y la forma que adquiere el reconocimiento de aquellos que en él participan. Por ello, se reconoce la presencia de diferentes saberes, así como la relevancia que ellos poseen para ámbitos de práctica diferentes (Feldman, 2010). Ello deriva en una responsabilidad de otro orden en aquellos que promueven propuestas de formación docente (Estado, IFD, sindicatos y oferentes privados). No es suficiente construir una propuesta de formación para trabajar determinado asunto educativo, es

necesario además, transformar en objeto de reflexión lo que en dichos espacios se genera.

Con el propósito de construir espacios de “formación compartida”, se revisó el sentido de las propuestas desarrolladas hasta entonces. Comenzaron así a promoverse al interior de cada curso, discusiones, análisis y propuestas sobre asuntos educativos comunes desde saberes pedagógicos contruidos en diferentes posiciones que, antes que anularse, se retroalimentan permanentemente. Esta posición posibilitó superar la perspectiva del déficit subyacente a la noción de capacitación. En cada curso, los docentes, asisten con saberes y representaciones sobre las TIC que son objeto de análisis y reflexión, mediante la deconstrucción y reconstrucción de sus experiencias y expectativas de enseñanza.

Esta ampliación en el modo de entender la Formación, permitió redefinir modos de trabajo al interior de los cursos y generar nuevos dispositivos como los encuentros anuales en TIC y la creación del sitio web “*Conectate a la Pasión de Educar*”<sup>7</sup>. Este ha permitido poner a disposición de la comunidad educativa entrevistas y conferencias magistrales de reconocidos especialistas que participan en las propuestas formativas de UEPC, recursos para pensar la enseñanza en todas las áreas y niveles, documentos pedagógicos de discusión elaborados desde el área de investigación del ICIEC, experiencias desarrolladas en escuelas de diferentes puntos de la provincia<sup>8</sup> y un foro temático donde se dialoga y reflexiona de manera conjunta sobre las prácticas docentes y el trabajo diario en las escuelas. En esta transición desde el acceso hacia la apropiación los docentes se están convirtiendo en “curadores de contenidos”<sup>9</sup>, de las amplias posibilidades ofrecidas por el “*Conectate a la Pasión de Educar*”, seleccionando y extrayendo recursos, ampliando lo aportado por otros docentes, adaptándolo para su práctica o socializándolos en sus escuelas. Sus modos de acceso a lo producido son múltiples: desde el mismo sitio, pero también las redes sociales, en especial, Facebook. A partir del año 2011, cuando se creó el sitio web se han realizado más de 95.000 reproducciones de conferencias, clases y registros audiovisuales producidos, se cuenta con casi 3000 amigos en Facebook y una base de correos electrónicos de otros 3000 docentes. El tiempo promedio de cada usuario paso de 1 minuto a oscilar entre 3 y 4 minutos. Estos datos nos permiten sostener que poco a poco, el sitio web *Conectate a la Pasión de Educar* comienza a funcionar en Córdoba como otro dispositivo de escucha y construcción compartida de saberes, que trabaja de manera interrelacionada e interactivamente con los docentes.

### **Apostando a enriquecer las propuestas de formación en TIC**

La experiencia acumulada nos ha permitido avanzar en lo que podríamos denominar como un quinto momento. Consideramos que hemos superado la preocupación instrumental por el uso de las TIC, asumiendo que ellas constituyen herramientas para enseñar de otros modos, acercar nuevas referencias a los estudiantes, promover nuevos tipos de aprendizaje y de esta forma, ampliar la variedad de recursos didácticos para los docentes. Por ello, desde nuestras propuestas de formación

7 <http://www.uepc.org.ar/conectate/>

8 Cabe señalar que estos son editadas a partir de visitas a las escuelas, entrevistas a docentes y alumnos. El trabajo de edición de ellos se realizan en ICIEC.

9 Concepto vertido en el documento: “Cambios y continuidades en la escuela secundaria: la universidad pública conectando miradas. Estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad”, año 2015.

continuamos generando espacios que posibiliten reconocer y valorar experiencias escolares, así como afianzarlas y recrearlas mediadas por TIC.

Actualmente desde el ICIEC procuramos acompañar procesos colectivos donde pueda reflexionarse sobre la relación entre prescripciones curriculares, enseñanza y TIC, con el propósito de favorecer las oportunidades de aprendizajes de los estudiantes. Consideramos que es central generar dispositivos de formación pensados como estructuras de apoyo a los docentes en la incorporación de TIC a sus propuestas didácticas. Esto es relevante porque ellas posibilitan mostrar a los estudiantes otros mundos posibles, acercándoles bienes culturales variados, a los cuáles en muchos casos, no podrían acceder. En este marco, desde UEPC se ha adquirido un aula digital móvil (ADM), similar a las del Programa Primaria Digital, que posibilitará generar propuestas de formación donde el trabajo con las ADM se articule con el análisis de propuestas didácticas. También, se encuentra en curso un convenio con la Fundación Sadosky y sus programas “Vocaciones en TIC” y “Program. Ar”. Nos interesa que dichas apuestas habiliten por un lado, espacios donde docentes y estudiantes experimenten desafíos vinculados al enseñar y aprender con TIC, sin que ello implique diluir sus diferencias de posición, saberes y expectativas. Por otro lado, procuramos generar espacios de formación compartida que partan de reconocer a docentes y estudiantes, como potenciales creadores de tecnología. De este modo, las TIC comienzan a ser incorporadas como instrumentos mediadores de las prácticas de enseñanza, en dispositivos de formación alejados de aquella mirada sobre el docente que lo ubica en un lugar de “déficit” con respecto al saber. Nos proponemos ensayar alternativas para lograr mayor igualdad educativa por medio de propuestas didácticas medidas por estas herramientas.

Con este artículo, hemos intentado compartir una experiencia institucional que ha tomado forma en diferentes políticas de formación en TIC. Nos ha interesado mostrar que ellas deben estudiarse y considerarse en su contexto y devenir histórico, como parte de disputas entre intereses que siempre son dinámicos. Comenzar a construir memoria pedagógica sobre ellas constituye también, una referencia necesaria para mejorar críticamente las propuestas a futuro.

### Referencia Bibliográfica

- ARDOINO, J. (2005). Complejidad y Formación. Pensar la Educación desde una mirada epistemológica. *Novedades Educativas*. Tomo 13. p. 144.
- ARRIETA, M. (2012). TIC, Escuelas e Igualdad. Miradas y aportes al debate. En línea: <http://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2012/05/Tic-escuelas-e-igualdad.pdf>
- BIRGIN, A. (2014). Dar estatuto de saber a las alternativas que se construyen en el territorio. *Revista Educar en Córdoba*. N°29, pp.36-41.
- EDELSTEIN, G. (2011). *Formar y Formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- FELDFEBER, M. y ANDRADE, D. (comps). (2006). *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos?*. Argentina: Noveduc.
- FELDMAN, D. (2010). *Enseñanza y escuela*. Buenos Aires: Paidós
- GUTIERREZ, G. (2014). *Transformaciones Sindicales y pedagógicas en la década del cincuenta. Del Ocaso de la AMPC a la*

- Emergencia de la UEPC*. Centro de Estudios Avanzados. Universidad Nacional de Córdoba. En línea: [http://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/1417/coleccion%20Tesis\\_GUTIERREZ.pdf?sequence=1](http://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/1417/coleccion%20Tesis_GUTIERREZ.pdf?sequence=1)
- HARGREAVES, A. (1997). La investigación educativa en la era postmoderna. *Revista de Educación*. N° 312, pp. 111-130. En línea: [http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/en/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/1997/re312/re312\\_06.html](http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/en/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/1997/re312/re312_06.html)
- LEVIN, D. (2015). Formación Docente en TIC: ¿El Huevo o la Gallina? *Razón y Palabra. Primera Revista Digital en Iberoamérica Especializada en Comunicología*. IN° 63. Marzo 2015. En línea: <http://www.razonypalabra.org.mx/n63/dlevis.html>
- LEY DE EDUCACION NACIONAL N° 26.206. Sancionada en 14/12/2006. Disponible en: [http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley\\_de\\_educ\\_nac1.pdf](http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley_de_educ_nac1.pdf)
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. Cambios y continuidades en la escuela secundaria: la universidad pública conectando miradas. Estudios evaluativos sobre el Programa Conectar Igualdad 2015.
- NICASTRO, S. (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Argentina: Homo Sapiens.
- SISTEMA DE INFORMACIÓN DE TENDENCIAS EDUCATIVAS EN AMERICA LATINA. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2014. En línea: <http://www.siteal.iipe-oei.org/contenido/515>
- TERIGI, F. (2004). La plena inclusión educativa como problema de enseñanza. La enseñanza como problema de política educativa. *Revista Propuesta Educativa* N° 168. Diciembre 2014.

## Los autores

**Gonzalo Gutierrez:** es Director del Instituto de Investigación y Capacitación (ICIEC), que depende de la Unión de los Educadores de la Provincia de Córdoba (UEPC). Es además, profesor adjunto en la Cátedra de Didáctica General de la Escuela de Ciencias de la Información y se desempeña como profesor asistente en las Cátedras de Historia de la Educación Argentina y Didáctica General de la Escuela de Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Correo electrónico: [gutierrezg61@yahoo.com.ar](mailto:gutierrezg61@yahoo.com.ar)

**Lucía Beltramino:** es Coordinadora del Área de Formación Docente del ICIEC. Es además, profesora asistente en el Curso de Ingreso de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC y docente en Institutos de Formación Docente. Correo electrónico: [lucibeltramino@gmail.com](mailto:lucibeltramino@gmail.com)

**Ivana Viano:** Licenciada en Comunicación Social. Integrante del ICIEC. Productora de contenidos audiovisuales del sitio WEB “Conectate a la pasión de Educar”. Integrante del Equipo Técnico Territorial Córdoba del Programa Conectar Igualdad. Correo electrónico: [iviano@uepc.org.ar](mailto:iviano@uepc.org.ar)