

INCLUSIÓN DIGITAL Y FORMACIÓN DOCENTE: ANÁLISIS DE *ENTRAMA*

DIGITAL INCLUSION AND TEACHER TRAINING: ANALYSIS OF *ENTRAMA*

IVANA MIHAL[†]

Universidad Nacional de San Martín
CONICET

Recibido: 15/06/2016

Aceptado: 28/06/2016

Resumen

Este artículo se concentra en algunos aspectos que asume la implementación de *Entrama*, como un conjunto de propuestas de enseñanza para los docentes del nivel secundario del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación donde se ponen en juego cuestiones relativas no sólo a la inclusión digital, sino también a los contenidos que presentan. Cabe subrayar que el interés no se centra en una indagación respecto a los propios Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) sino en tratar de pensar algunas cuestiones relacionadas con la colección y sitio web *Entrama*, vinculadas con la formación docente, y como un punto de partida crítico acerca de la inclusión digital. Con esta finalidad, en primer lugar, se realizará una caracterización del marco más general desde el cual parte *Entrama* y en el cual se inscriben acciones de TIC y formación docente; en segundo lugar, se expondrán los principales ejes con relación a la inclusión digital; en tercer lugar, se retomarán las articulaciones entre *Entrama*, formación docente e inclusión digital; y finalmente, se presentarán algunas reflexiones finales. Por último, cabe agregar que el análisis particular que se presenta en este artículo es resultado de la labor realizada desde una perspectiva cualitativa basada en un enfoque etnográfico que combinó también el

[†] Ivana Mihal. Dra. en Antropología, con estudios de posdoctorado en políticas culturales, dedicada a temáticas ligadas con la industria del libro, las políticas de lectura, e inclusión digital. Actualmente es Investigadora categoría asistente del Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), y docente de la Maestría en Gestión Educativa de la Universidad Nacional de San Martín y del Doctorado en Diseño de la Universidad de Palermo.

análisis del propio sitio web de *Entrama* (www.entrama.educacion.gov.ar); junto con la revisión y análisis de fuentes documentales (en particular normativas).

Palabras Claves: Inclusión digital - Formación docente – *Entrama*, Argentina

Abstract

This article addresses some aspects of the implementation of the website *Entrama*, a collection of teaching resources for secondary school teachers developed by the Ministry of Education and Sports of Argentina. The article explores not only aspects related to digital inclusion but also to the content displayed in the website. It is worth mentioning that this work does not concentrate particularly on the Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) themselves but it intends to discuss and rethink some issues related to the collection and website *Entrama* and teacher training as a starting point for critical analysis about digital inclusion. For this purpose, the article is organized into four parts. Firstly, it presents a description of the general framework of *Entrama* including ICT and teacher training actions; secondly, it develops the main lines related to digital inclusion; thirdly, it explores the articulations between *Entrama*, teacher training and digital inclusion; and finally, it concludes with final thoughts and recommendations. The analysis presented in this article applied a qualitative perspective based on an ethnographic approach that combines the analysis of the *Entrama* website (www.entrama.educacion.gov.ar) with the review and analysis of documentary sources (particularly regulations).

Keywords: Digital inclusion - Teacher training - *Entrama*, Argentina.

Introducción

La problemática de la inclusión digital, ha sido parte de una preocupación en distintos países latinoamericanos durante las últimas décadas, incluido el nuestro. Tal preocupación se ha traducido en procesos que apuntaron a dotar de equipamientos, de

conectividades, y de software educativo (Román y Murillo, 2014). Particularmente en Argentina la inclusión digital ha constituido uno de los ejes sobre los que se han concentrado las políticas educativas a través de variadas acciones consistentes tanto en innovaciones normativas en la materia (con la Ley Nacional de Educación N° 26.206/2006, y la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual N° 26.522/2009- LSCA) como en el desarrollo de programas y planes que apuntaron en gran medida a brindar accesibilidad (dotar de equipamientos y conectividades) a estudiantes de todos los niveles (primarios, secundarios, de formación docente, y de educación especial) y docentes. En este sentido, puede entenderse que la inclusión digital ha sido objeto de transformaciones de la política pública, motivo del que se parte para analizar algunas de las particularidades que presenta el desarrollo de *Entrama*, colección multimedial y sitio web destinado a los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) para el Ciclo Orientado de la Educación Secundaria del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación¹.

En efecto, tomar como punto de partida de la inclusión digital en educación a las políticas públicas consiste, por un lado, en entender a estas en clave antropológica recuperando el carácter subjetivo de dichas políticas. Esto es, abordándolas como construcción social, desestimando que éstas sean simplemente una serie de fases racionales, neutrales, y lineales a seguir. Desde esta perspectiva se tiene en cuenta a los procesos y relaciones que involucran el desarrollo de las políticas públicas, a actores ubicados desigualmente, atravesados por tensiones y conflictividades, que implican disputas en los lineamientos que las orientan (Bloj, 2006; Grassi, 1996; Shore y Wright, 1997; Wedel, Shore, Feldman, Lathrop, 2005). En definitiva, implica que las políticas definen tanto las problemáticas a tratar, como las formas en que se proponen ciertas intervenciones y toma de decisiones que orientan el desarrollo y ejecución de acciones (u omisiones). Al mismo tiempo, por otro lado, este trabajo recupera los estudios antropológicos que analizan los

¹ En los inicios de *Entrama*, la denominación de la máxima autoridad en educación era el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, cuya redefinición de funciones, atribuciones y cambio de nombre fue aprobada por medio del Decreto 13/2015. <http://www.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/255000-259999/256606/norma.htm>

usos y apropiaciones de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en distintos sectores sociales, en la propia red, como en las etnografías sobre y en internet (Miller y Slater, 2004; De Largy, 2004; Hine, 2004; Pichardo Galan, 2008; Winocur, 2007; entre otros). En este sentido, cabe agregar que este trabajo se inscribe en el proyecto de investigación sobre “inclusión digital y nuevas configuraciones en la industria del libro y las políticas de lectura”².

Precisamente, este artículo se concentra en algunas modalidades que asume la implementación de *Entrama*, como un lineamiento del Ministerio donde se ponen en juego cuestiones relativas no sólo con la inclusión digital, sino también con los de contenidos que promueven. Cabe subrayar que el interés no se centra en una indagación respecto a los propios NAP sino a tratar de pensar algunas cuestiones relacionadas con la colección y sitio web *Entrama*, en relación con la formación docente, y como puntapié de reflexión acerca de la inclusión digital. Con esta finalidad, en primer lugar, se realizará una caracterización del marco más general desde el cual parte *Entrama* y en el cual se inscriben acciones ligadas a las TIC³ y formación docente; en segundo lugar, se expondrán los principales ejes con relación a la inclusión digital; en tercer lugar, se retomarán las articulaciones entre *Entrama*, formación docente e inclusión digital; y finalmente, se presentarán algunas reflexiones finales. Por último, cabe agregar que el análisis presentado es de carácter cualitativo, centrado en la perspectiva etnográfica, con observaciones participantes en actividades propuestas específicas por el equipo técnico del nivel central que se llevaron a cabo en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, como por ejemplo varias presentaciones de *Entrama* en universidades. Asimismo, se han realizado entrevistas a interlocutores de campo procedentes del equipo de producción de materiales educativos, tanto como diálogos informales con participantes del evento de presentación oficial de *Entrama*. En tal sentido,

² Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

³ Cabe aclarar que en este artículo se utiliza indistintamente el vocablo tecnologías de la información y la comunicación y tecnologías digitales, a sabiendas de las disquisiciones conceptuales que existen dado que no significan lo mismo. Esto obedece a dos factores, en primer lugar, a cómo los colaboradores o interlocutores de campo, esto es, aquellos actores sociales con los que se realizan interacciones en el trabajo de campo, las definen; y en segundo lugar, a que se recupera del trabajo de los autores las propias categorías que utilizan.

recuperar desde la mirada etnográfica los procesos y lógicas que confluyen en el advenimiento de *Entrama*, implica recuperar las principales categorías y significaciones que los actores sociales atribuyen a dichos procesos. No obstante ello, también se consideró relevante tomar el análisis del propio sitio web de Entrama www.entrama.educacion.gov.ar (aunque por razones de espacio no se incursionará en aspectos relativos al mismo); junto con la revisión y análisis de fuentes documentales (en particular normativas).

Panorama de inscripción de *Entrama*

El 05 de octubre de 2015 se realizó por parte del Ministerio de Educación de la Nación, la presentación oficial⁴ para los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), de los materiales educativos y sitio web de *Entrama*, elaborados principalmente por la Coordinación de Áreas Curriculares y la Coordinación de Materiales Educativos del entonces Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Los NAP constituyen uno de los lineamientos del Ministerio aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación (C.F.C.yE.) a través de la Resolución N° 214/2004 por medio de la cual se establecía el compromiso del Ministerio junto a las provincias y a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires de “...desarrollar una política orientada a dar unidad al sistema a través de la identificación de un núcleo de aprendizajes prioritarios desde el nivel Inicial hasta la educación Polimodal/Media, y su necesaria incidencia en la formación docente” (art.2). Asimismo, se sostenía en esta normativa la elaboración de materiales educativos tanto para la sociedad en general como para la labor docente (art. 4). De esta manera se sostenía la conformación de una base común de contenidos para organizar las propuestas docentes en las aulas, acompañadas por propuestas y materiales específicos para dicha finalidad. Lo antedicho, a su vez, tenía en cuenta las particularidades

⁴ Llevada a cabo en el Círculo de Oficiales del Mar en Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

de cada una de las jurisdicciones (Resolución N° 225/2004) para el desarrollo de sus propios diseños curriculares⁵.

Asimismo, en el 2000 se desarrolló el Portal Educ.ar, que entendido como “*un actor pedagógico y didáctico*” ha ido realizando propuestas que apuntan a la formación tanto como a la producción de recursos digitales (Dussel, 2014a); y en el 2005 el Canal Encuentro (de televisión). “*Dichas propuestas estuvieron enfocadas en brindar materiales educativos multimedia desde el portal y la señal televisiva, además de guías y CD, para los docentes y directivos*” (Verdún, Fourés, Capuano, y Aguiar, 2014, p. 107). Posteriormente la Ley de Educación Nacional N° 26206 del año 2006 establece como uno de los fines de la política educativa nacional el desarrollo de competencias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las TIC (art. 11); su acceso y dominio como “*...parte de los contenidos curriculares indispensables para la inclusión en la sociedad del conocimiento*” (Art. 88)⁶. De este modo, la normativa reconoce a las TIC como herramienta indispensable de la currícula escolar. De la mano de esto, como otra de las finalidades de dicha política se plantea la inclusión educativa tanto a través de políticas universales como de estrategias pedagógicas y, de asignación de recursos principalmente a los sectores más desfavorecidos. Esta pretensión de universalización será la base de fundamentos para la elaboración de acciones de distinta índole, desde programas como Conectar Igualdad (que brindaba una computadora por alumno de escuela secundaria, de formación docente y educación Especial), y luego con el Plan Nacional de Inclusión Educativa (PNIDE), que articulaba Conectar Igualdad, Primaria Digital y Aulas Rodantes, entre otros lineamientos (Mihal y

⁵ En resoluciones sucesivas se aprueban los NAP para los distintos niveles, asimismo se establecen ejes, áreas, prioridades de trabajo, entre otras cuestiones, que son pasibles de ser identificadas a partir de: Res. C.F.C.yE. N° 228/04; N° 235/05; N° 247/05; y N°249/05. Posteriormente a la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y a que se acordara el establecimiento del Consejo Federal de Educación (CFE), surgen otras resoluciones en la materia, a saber son: Res. CFE N° 37/07; N° 135/11; N° 141/11, N° 189/12; N° 181/112; y N° 182/12.

⁶ Asimismo esta normativa establece otros aspectos relativos a las señales televisivas de aires, a los medios de comunicación, y a internet. A modo de ejemplo, en la ley se menciona el rol de los medios en lo referente a las TIC y educación en Argentina en relación con fundaciones y organizaciones de la sociedad civil ligadas a ellos que desarrollan programas en instituciones educativas (Pini et. al 2012b). Sin embargo, detallar en profundidad esta normativa como otros aspectos de las acciones implementadas en el amplio abanico que puede mencionarse en el abordaje de las TIC escapa a los objetivos de este trabajo.

Pini 2015). Al respecto, Verdún et.al (2014) sostienen que el Programa Conectar Igualdad tuvo como meta la distribución de netbooks tanto como los equipamientos necesarios (infraestructura tecnológica en escuelas, aulas digitales móviles para los institutos de formación docente;) y la elaboración de contenidos digitales para docentes y de capacitaciones virtuales. Particularmente, en el caso de las “*capacitaciones específicas y curriculares*”, las autoras sostienen que éstas fueron desarrollándose progresivamente, a partir del trabajo conjunto entre equipos nacionales y jurisdiccionales.

Ahora bien, cabe destacar respecto a la formación docente, que en 2012 el Ministerio de Educación desarrolla el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente, el cual tiene entre sus finalidades profundizar en la institucionalización de las políticas de inclusión digital, tanto como la creación de una carrera de posgrado orientada a las TIC denominada “Especialización Docente en Educación y TIC” desarrollada por el INFD a través de la cual se apuntaba tanto a la formación de docentes como de equipos directivos en la temática (Dussel, 2014a). Asimismo, la Red Nacional Virtual de Institutos Superiores de Formación Docente, portal del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), articula entre sí a todos los institutos de formación docente del país, que en total suman 819⁷, es un espacio formativo, de colaboración e intercambio, constituido por distintas herramientas digitales (sitio web, campus y blog), por medio del cual se brindan propuestas formativas a través de las modalidades de cursos y seminarios gratuitos destinados a estudiantes, docentes y directivos.

Un punto a destacar, es que se plantea a *Entrama* como colección multimedial y, a su vez, como sitio web. Puntualmente sobre esto último, caben dos aclaraciones previas. Una primera aclaración es que si bien actualmente es un sitio web se prevé que en un futuro próximo se pueda seguir avanzando hacia una plataforma que, como relataba uno de los colaboradores de campo, posibilite “*cierto grado de interacción con los usuarios*”. Una segunda aclaración es que si bien *Entrama* está alojada en los servidores de Educar, el link

⁷ En el sitio oficial de la red (<http://red.infed.edu.ar/lared.php>) se destaca que ésta cuenta con 35.731.124 de usuarios registrados e invitados en las aulas virtuales, modalidad a través de la cual se brindan los cursos y seminarios.

www.entrama.educacion.gov.ar se encuentra ubicado dentro de la órbita del Ministerio para alcanzar mayor visibilidad. En este sentido, en el sitio web se señala que como parte de las políticas de enseñanza del Ministerio de Educación de la Nación y luego del acuerdo curricular nacional para el ciclo orientado, en 2012, se apuntó a la producción de propuestas para el desarrollo curricular de los NAP de educación secundaria, “...desde el Departamento de Áreas Curriculares de la Dirección Nacional de Gestión Educativa con el asesoramiento del programa Conectar Igualdad, la Coordinación de Materiales Educativos, Educar y Canal Encuentro”⁸.

En síntesis, este breve panorama punteado pone de relieve el marco desde el cual se planteó la elaboración de *Entrama*, y en el cual se inscribe. *Entrama* se recorta en gran medida en estos hitos previos relativos a las TIC y en referencia a estas otras intervenciones desarrolladas desde el Estado, que como sostiene Urresti (2014) lo convierten en un actor con un rol preponderante en el encauzamiento de las políticas digitales en educación. Lo antedicho, en el caso de estudio, implicó la elaboración de contenidos curriculares para los NAP en referencia a la inclusión digital, tal como se pondrá de relieve en el siguiente apartado.

Entrama e inclusión digital

El entrecruzamiento de *Entrama* e inclusión digital como se planteó recientemente ha sido el punto de partida desde su concepción misma, en referencia con ello uno de los coordinadores participantes en la presentación oficial de *Entrama* señalaba que como proyecto se inició a fines de 2012, cuando se comenzó a pensar el desarrollo curricular de los NAP junto con “el desafío de acompañar las políticas de inclusión digital”. En relación con esto otros colaboradores de campo relataban que dicho acompañamiento se dio a partir de la construcción “federal” (en coincidencia con las consignas del Consejo Federal de Educación), en el que se planteaba generar un punto de encuentro entre los NAP y las aulas.

⁸ De este modo se muestra un encuadramiento general previo y concomitante a su vez, que acompaña el desarrollo de *Entrama*, y que además adquiere visualización pública en la propia presentación oficial en octubre de 2015. Disponible en <http://entrama.educacion.gov.ar/acerca-de-entramau>

Para llevar a cabo la propuesta de *Entrama*, en un primer momento se apuntó a una escritura colaborativa virtual de los contenidos a través de la wiki, lo que en principio resultó difícil para los distintos actores involucrados de las provincias su utilización, por tanto había quienes mandaban en archivos en Word sus comentarios para la producción de contenidos curriculares. No obstante, luego de identificados estos inconvenientes, se pudo realizar un “*trabajo virtual sostenido, utilizando una herramienta de escritura colaborativa on line*” como se sostiene en el sitio web de *Entrama*. Esto fue acompañado de instancias presenciales. Dichas instancias consistieron en “seminarios de producción” de contenidos desarrollados en noviembre de 2012, el primero; un segundo en abril 2013, y luego por reuniones según áreas y/o disciplinas, entre octubre y diciembre de 2013.

Estos seminarios consistieron en encuentros nacionales centrados en la discusión y la elaboración, del cual participaron delegaciones de todas las provincias, constituidas por integrantes de áreas curriculares, de capacitación, y/o profesores de ministerios provinciales y miembros de los equipos de Conectar Igualdad, pues *Entrama* en sí mismo no contaba con equipos propios en las provincias. Esto, según uno de los interlocutores de campo, tiene en cierta medida su explicación en que *Entrama* se concibe “*no como un programa*” sino como componentes de programas ya existentes. De este modo, la escritura y producción de cada área curricular quedó a cargo de comisiones de trabajo conformadas por participantes de distintas jurisdicciones en diálogo con especialistas de diferentes equipos nacionales, tanto de Áreas Curriculares como de Materiales Educativos del Ministerio. Asimismo se contó en el nivel central con la colaboración de un grupo formado especialmente para *Entrama* con un fuerte anclaje en el cruce de las tecnologías digitales, compuesto por: productor audiovisual, diseñador web, programador web, cartógrafo, documentalista y fotógrafo. Dicha configuración está ligada a la colección multimedial de las áreas curriculares⁹, las cuales son: Matemáticas; Historia; Educación Tecnológica; Física;

⁹ En el sitio web se destaca que “*En este marco, la estructura y los contenidos de cada una de las propuestas se definieron en conjunto entre todas las Jurisdicciones, a partir de los siguientes grandes criterios: •ejemplificar los grandes principios que rigen las políticas educativas nacionales y provinciales para el nivel, tendientes a mejorar el acceso, el aprendizaje y el egreso, el trabajo docente en equipo, el aprovechamiento*”

Biología; Química; Educación Física; Lengua y Literatura; Formación Ética y Ciudadana; Lenguas Extranjeras; Filosofía, Educación Artística; Geografía; y Economía.

Además de estas instancias, hubo otras que aunque no eran exclusivas de *Entrama* ni de NAP fueron espacios desarrollados en distintas provincias en las que se los incluyó. Específicamente se trataba de Jornadas de “Fortalecimiento de la Enseñanza de la Lengua”, cuyas sedes de trabajo fueron, según una colaboradora de campo, Santa Fe; Mendoza; Mar del Plata, Córdoba y Misiones, y en las cuales participaban miembros de varias jurisdicciones. Esto también fue un espacio que actuó como elemento articulador para el contacto presencial entre los integrantes del Ministerio y dichas jurisdicciones, favoreciendo además la divulgación y circulación de lo que se venía realizando desde *Entrama*, lo que desde el punto de otro interlocutor de campo posibilitó *“el trabajo codo a codo de cada uno con las netbooks de Conectar Igualdad”* para definir los contenidos de *Entrama* y propició *“consolidar el equipo, el capital humano”*.

Por ello tanto en la presentación oficial, como en el propio sitio web, y en diálogo con los colaboradores de campo, es posible advertir que se entiende a *Entrama* como el producto de una *“construcción federal y colaborativa”*. Ese proceso de elaboración que comenzó a inicios de 2012 fue conformándose en el transcurso de los años, a partir del diseño y redefinición de los contenidos curriculares propuestos para los NAP vinculados con la inclusión digital. No obstante, los contenidos relativos a cada una de las áreas curriculares¹⁰ son muy disímiles, encontrándose en algunas de ellas desde fundamentaciones de trabajo, actividades por ejes temáticos, sugerencias, alternativas, bibliografía, entre otras cuestiones, hasta otras áreas que tienen mucho menor grado de desarrollo.

pedagógico de las TIC, y la calidad educativa, entre otros; •contemplar las tradiciones, necesidades y/o problemáticas regionales, provinciales y locales en la selección de temas, contenidos y actividades; •mostrar formas de enseñanza de las prioridades acordadas por el Consejo Federal de Educación (NAP)”. De manera tal que se siguió una metodología de trabajo en común para las distintas áreas.

¹⁰ Cabe aclarar que se ha seguido especialmente los contenidos de esta área específica, dado las vinculaciones con los estudios sobre los cuales han versado y continúan las investigaciones ligadas a políticas de lectura y TIC.

Ahora bien, vale recuperar en este punto dos señalamientos que realiza Sunkel (2011) respecto a los contenidos curriculares y las tecnologías digitales. En primer lugar, si bien todos los contenidos pueden apoyarse en el uso de las TIC esto no significa que éstos transformen cualitativamente la comprensión de los estudiantes sin “*la mediación pedagógica*” de los profesores. En segundo lugar, esa transformación también depende tanto de la producción de recursos como de su disponibilidad (desde software y aplicaciones creativas hasta guías y fichas metodológicas) de material de apoyo orientado los propios docentes “...y de las opciones estratégicas de los programas de informática educativa” (Sunkel, 2011, p. 42). Esto que el autor menciona forma parte de abordar un programa, y en este caso, una colección multimedia y sitio web a su vez desde el marco de una política educativa más amplia que tenga en cuenta las finalidades del proceso de enseñanza-aprendizaje en relación con las TIC. Pero además da cuenta de que la mera existencia de recursos y disponibilidades, y equipamientos, no significa como afirma Dussel “...de que la experiencia digital es universal y uniforme, y coloca la atención en las formas en que las tecnologías se inscriben en relaciones sociales, tradiciones y estructuras institucionales particulares” (Dussel, 2014b, p. 40). Dicha inscripción en el caso de las TIC y la formación docente no está exenta de singularidades como se verá a continuación, dado que si hasta aquí se ha detenido la mirada en algunos aspectos que jalonaron el proceso de la constitución y desde el cual se invoca a la inclusión digital, a continuación se profundizará en relación con la formación docente.

Inclusión digital y formación docente: la propuesta de *Entrama*

Una de las principales características sobre las que se construye la inclusión digital desde *Entrama*, es que apunta, según un interlocutor de campo en “*qué y cómo enseñar*”, lo que significa como continuaba diciendo que se centra “*en el corazón de lo curricular*”, lo cual implica tanto una propuesta de desarrollo de los lineamientos curriculares de los NAP en educación secundaria tanto como una apuesta a el desarrollo fuertemente ligado a los usos pedagógicos de las TIC espacios de formación docente inicial y continua. Estos

usos pedagógicos, según Dussel (2014a) pueden definirse como “...un conjunto heterogéneo de prácticas que se distinguen porque manifiestan una preocupación por los saberes que se ponen en juego (ya sean saberes pedagógicos, conceptuales, tecnológicos o contextuales)” (Dussel 2014a, p. 27). Dichas prácticas se construyen a partir de procedimientos y actividades que posibiliten apropiaciones y procesos reflexivos

La formación docente en nuestro país para los distintos niveles de la enseñanza se realiza a través de los Institutos de Educación Superior y de las universidades que ofrecen carreras con esa finalidad. Hasta el 2006, año en que se crea el INFD ¹¹, las propuestas de formación docente tenían como características principales “...la fragmentación y diversificación institucional que produjo la reforma de los años noventa”, apuntando de este modo a establecer lineamientos curriculares (Birgin, 2014, p. 21). El INFD pasó a ser el organismo responsable en la planificación federal del sistema de formación docente (inicial y continua), y articulador de las propuestas formativas. Ahora bien, particularmente respecto a las TIC en la formación docente, su incorporación ha sido tardía ¹² (Levis, 2011) tanto en los currículos como en las prácticas de la formación docente inicial (Bastos, 2010 en Dussel, 2014a). Por eso parece significativa la propuesta de *Entrama*, la que si bien se orienta a los docentes de educación secundaria, tiene que tener según uno de los interlocutores de campo, una articulación necesaria con la formación docente a través del INFD para que dialogue con las otras propuestas brindadas por dicho instituto.

En tal sentido, sostenía que falta un segundo paso en *Entrama* que es la “*generación de las mediaciones que aún no están ni política ni técnicamente definidas pero que son necesarias...*”. Por mediaciones entiende que son las mediaciones entre los estudiantes (en este caso de educación secundaria) y docentes en la formación docente inicial y continua,

¹¹ Como sostienen Birgin (2014), el INFD cuenta con la asistencia/asesoría de un Consejo Consultivo integrado por representantes de: Ministerio de Educación, Consejo Federal de Educación, Consejo de Universidades, sector gremial, del sector de educación de gestión privada y del ámbito académico (Birgin et al 2014).

¹² En tal sentido, Levis (2011) sostiene que hasta el 2002 los institutos de formación docente del país carecían de contenidos curriculares vinculados con TIC, informática, o tecnología educativa, en sus planes de formativos.

para que efectivamente éstos entren no sólo en el aula sino que se vayan apropiando de *Entrama* incluso antes de estar en dicha situación. Agregaba que para que este conjunto de actores educativos “...se aproximen a lo multimedial de *Entrama*..., es necesario que *Entrama* pase a formar parte de la formación inicial pero también continua, y el INFD tiene las herramientas por su alcance para lograrlo,...”, continuaba enfatizando, “...para que de ahí se piense y trabaje con lo curricular mismo, desde *Entrama*”. Un primer señalamiento acerca de este relato está relacionado con las mediaciones, las cuales en este contexto pueden ser interpretadas como aquellas prácticas sociales, parafraseando a Caunte (en Figueiredo Costa, 2009) que se desarrollan en diferentes dominios institucionales y que tienen por objetivo construir un espacio determinado y legitimado por las relaciones sociales. La apelación a estas mediaciones está poniendo el foco en la instalación de lo multimedial en el aula y también por fuera de ella. Esto lleva a un segundo señalamiento relativo a los modos de abordaje de lo digital desde *Entrama*.

Entrama era definido en la presentación oficial como “*punto de partida y encuentro entre lo digital y multimedial*”, como parte de una política para reducir la brecha en el acceso a los recursos tecnológicos como sostenía una de las autoridades presentes en dicho evento. Asimismo, se enfatizaba que se trataba de un aprovechamiento de recursos y apropiación de saberes por medio de las TIC. De hecho, *Entrama* propone por cada una de sus áreas curriculares algunos ejes de trabajo que implican una selección previa que orienta tanto el contenido como el recorrido temático. En líneas generales en cada una de dichas áreas curriculares, y en coincidencia con los objetivos centrales de los NAP que las enmarcan, uno puede acceder a una presentación general del área, tanto como de actividades y recursos visuales, orales, y auditivos que pueden ser orientativos de las prácticas pedagógicas. Éstos, cabe destacar, muchas veces se encuentran disponibles en la web a través de youtube, blogs, revistas, entre otros, tanto como de recursos y espacios estatales como Educar y Canal Encuentro, o en páginas de los Ministerios provinciales.

Ahora bien, esto da cuenta de dos cuestiones que se configuran simultáneamente, una de ellas es como subraya Winocur (2013) que las TIC actualmente no pueden

desasociarse de otros consumos mediáticos (como los televisivos por ejemplo). Otra, que algunos de los recorridos que *Entrama* pone a disposición en su sitio web pueden ser recorridos ya consultados, conocidos, o ignorados por los usuarios (sean docentes o estudiantes). Es decir, también es posible que aunque accesibles en la red éstos no sean consultados y/o conocidos. Al respecto, Druetta (2013) señala en relación con la apropiación de las tecnologías digitales –internet, redes sociales, etc.–, que los aprendizajes tienden a ser repetitivos y rutinarios, pueden implicar la creatividad tanto como no. *“También se pueden percibir en los sujetos que poseen escasas habilidades para el manejo de las TIC, quienes repiten un camino aprendido pero son incapaces o se niegan a explorar otras posibilidades”* (Druetta, 2013, p. 15). De este modo, la suposición de que estos recorridos de *Entrama* pueden ser disparadores o alternativas, entre otras posibles, es dar por sentado que el acceso y la apropiación son dos procesos que van de la mano simultáneamente.

Pero retomando en particular las distintas actividades, recorridos y propuestas de trabajo para las aulas que tengan en cuanto el aprovechamiento de recursos y saberes por medio de las TIC, a través de *“un acervo pedagógico virtual”* como sostenía una de las autoridades expositoras en la presentación oficial de *Entrama*, se construye la colección multimedial. Dicha colección está integrada con propuestas de enseñanza orientada a estos NAP y, tal como se sostiene en el sitio web, tienen como característica central que *“apelan al aprovechamiento pedagógico de recursos informáticos y digitales, para cada una de las áreas/disciplinas”*. La apelación a esos recursos desde un enfoque pedagógico constituye quizás uno de los pilares fundamentales sobre los que busca asentarse *Entrama* con la intencionalidad de ofrecer diversos y variados recorridos e instancias desde las cuales abordar la propia labor docente a partir de un trabajo multimedial en las aulas.

Ahora bien, esa intencionalidad presenta una serie de cuestiones sobre las cuales cabe realizar algunas observaciones. Por un lado, en referencia con el énfasis en lo multimedial apunta, según un colaborador de campo, a dar cuenta de una diferenciación significativa entre lo que implica solamente *“colgar”* o linkear en la web un archivo con

formato pdf, una wiki, por ejemplo, con lo que se pretende desde *Entrama*, que es justamente la construcción de “una trama”, de vincular “procesos culturales actuales” con la presencia de las “netbooks en las aulas”. De este modo, la diferenciación actuaba en relación a otras formas de utilización de lo digital, se caracterizaba la utilización de distintos lenguajes y modos expresivos pero dentro de propuestas curriculares concretas. En efecto, una integrante del público en la presentación oficial afirmaba que “muchas de las propuestas que están en *Entrama* están en las aulas”, ya se realizan como parte de las prácticas cotidianas de utilización de las TIC.

Sin embargo, y por otro lado, también un interlocutor de campo planteaba que “los materiales no modifican inmediatamente el aula” y abogaba por la necesidad, una vez más, “de tomar estos materiales de *Entrama*, establecer líneas de formación docente continua para facilitar la apropiación de la colección multimedial en tanto producción”, puede ser interesante para ir afianzando, según su perspectiva, aún más la riqueza y posibilidades que brinda lo digital. Al respecto, Lago Martínez (2015) considera en cuanto a la incorporación de las tecnologías digitales en las aulas, que ésta implica cambios que involucran la propia gestión de las instituciones educativas tanto como “en los procesos pedagógicos, es decir cómo los docentes enseñan y los alumnos aprenden y en el nivel curricular” (Lago Martínez, 2015, p. 345). Asimismo, la autora destaca que muchas de las dificultades ligadas a la implementación de las TIC, “...se producen como consecuencia de la falta de preparación de las autoridades y los docentes y de la invariabilidad de los contenidos curriculares”. Esto devuelve la mirada hacia el carácter constructivo de las políticas, y cómo lejos de ser la introducción de TIC un proceso lineal sin conflictividades, como se desprende de la cita de la autora, es atravesado por complejidades de distinto orden. Lo antedicho, no obstante, no invalida la posibilidad de seguir construyendo instancias que apunten a contemplar dichas complicaciones y que se centren como sostiene Dussel (2014) en el acompañamiento de los usos y apropiaciones de los equipamientos tanto como las reformas curriculares, o en este caso los contenidos curriculares definidos.

Reflexiones finales

La vinculación entre formación docente y las TIC es parte de procesos que se han ido configurando en los últimos años, a partir de la institucionalización de normativas y la implementación de recursos, herramientas digitales, programas, infraestructuras orientadas a ello. Esto se ha dado de la mano de propuestas pedagógicas de formación/capacitación en la utilización y apropiación de las TIC que posibiliten su incorporación en las aulas. En este sentido, dicha configuración ha implicado tanto dimensiones relativas a la accesibilidad de las TIC tanto como a sus usos pedagógicos. Como se ha visto a lo largo del artículo, *Entrama* se propone como una articulación con estos procesos previos vinculados con las políticas desarrolladas en educación en esta materia, pues las TIC se inscriben en instituciones, relaciones y contextos particulares. En este sentido, inclusión digital es el concepto clave que emerge constantemente como referencia a un marco de inscripción y de diálogo de *Entrama* en relación con las políticas educativas previas y concomitantes llevadas adelante por el Ministerio.

A través de la inclusión digital se procura superar las brechas en el acceso a las TIC, sin embargo, como señala Benítez Larghi esto contiene dos órdenes distintos pero interrelacionados: la carencia de dispositivos tecnológicos y conectividades es una brecha de primer orden, en tanto que las desigualdades en el desarrollo de habilidades y competencias tecnológicas es una brecha de segundo orden (Benítez Larghi, 2013). Es decir, la accesibilidad no resuelve la problemática de la inclusión digital, como sostienen varios autores (Costa, 2012; Mantecón, 2009; Mihal, 2014; Moya y Vázquez, 2010; Winocur, 2007, entre otros), aunque es una condición previa para el desarrollo de diversos procesos relacionados con las TIC. En este sentido, y como subraya Lago Martínez la inclusión digital también refiere “...a las formas en que éstas son utilizadas y el acceso a los bienes culturales y simbólicos que posibilitan” (Lago Martinez, 2015, p. 341), y como entran a jugar cuestiones como las habilidades (Druetta, 2013) para realizar los recorridos que *Entrama* propone.

Ahora bien, en relación con esto último caben algunas consideraciones. Primero, *Entrama* orienta a través de la propuesta condensada en bibliografía, actividades, y otros recursos, al desarrollo de los contenidos curriculares de distintas áreas de los NAP. Si bien esto ha significado diferenciar que la sola inclusión de recursos como puede ser un pdf, y como señala uno de los colaboradores de campo más arriba, no hace a un contenido curricular, también puede pensarse que *Entrama* es una propuesta que involucra una colección multimedial y un sitio web. Entonces entender a *Entrama* como un acervo pedagógico digital, corre el riesgo de pensarse que debe ser resguardado o quedar congelado en un cúmulo de contenidos a ser atesorados, como un modelo o una guía a seguir que deba cristalizarse en términos de contenidos fijos o invariables o tomarse como única referencia en tanto. No obstante, uno de los modos de enriquecer el carácter dinámico de dicho acervo, y seguir contribuyendo a su vez a la construcción federal de dicha currícula, es a través de las interacciones con los usuarios. Esto, como se ha mencionado, hasta el momento no ha podido constituirse de manera de favorecer y canalizar a través de una plataforma virtual nuevos contenidos, dudas, experiencias, u otras cuestiones que surjan a partir de la implementación de *Entrama*.

Segundo, en la apropiación como colección y sitio web orientado a los procesos de enseñanza-aprendizaje, es preciso pensar en acompañamientos -sean a través de una plataforma interactiva o de instancias presenciales- que no queden reducidos a un carácter meramente instrumental o técnico de *Entrama*. Es decir, la disponibilidad de contenidos curriculares a través de las TIC, no necesariamente significa transformaciones directas ni en las instituciones educativas ni en docentes y estudiantes. Las preocupaciones por el acompañamiento desde *Entrama* a docentes y estudiantes, ponen de manifiesto la necesidad de tener en cuenta los saberes pedagógicos que éste promueve, los usos pedagógicos de las tecnologías digitales en las aulas, y también por fuera de ellas.

Tercero, y en relación con esto último, que *Entrama* sea considerado tanto para docentes en ejercicio y concretamente para el trabajo con las tecnologías y equipamientos en las aulas, como en instancias previas que posibiliten explorar (en el sentido que proponía

Druetta, 2013) sus recorridos, implica reconocer que la inscripción de las TIC no se dan en un vacío sino que están atravesadas por subjetividades, y prácticas previas en relación con ellas y también con otros consumos mediáticos.

En suma, la apuesta en el caso planteado no se reduce a la conformación de una colección multimedial de contenidos, dado que es en el diálogo con las jurisdicciones provinciales, en la priorización de los temas y problemáticas que conforman los recorridos que proponen las áreas curriculares, pero sobre todo con el reconocimiento de las articulaciones con el sistema de formación docente que se visualizan esos entramados por los cuales se intenta capturar algunos abordajes que posibiliten continuar instalando y profundizando sus lineamientos. Finalmente, cabe agregar que para analizar la incidencia de los mismos requerirá de futuras indagaciones acerca de cómo se desarrollan dichos usos y apropiaciones de *Entrama*.

Referencias Bibliográficas

- Benítez Larghi, S. (2013). Lo popular a partir de la apropiación de las TIC. Tensiones entre representaciones hegemónicas y prácticas. *Question*, 1(38), 215-229. Recuperado de <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view>
- Birgin, A. (Coord.). (2014). *Estudio sobre Criterios de Calidad y Mejora de la Formación Docente en el Mercosur*. Buenos Aires, Argentina: Teseo.
- Bloj, C. (2006). Investigación social y políticas públicas: un binomio polémico. En Nievesrico, M. y Marco, F. (Coord.) *Mujer y Empleo: Reforma de la Salud y la Salud de la Reforma en Argentina* (pp. 339-378). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Costa, E. (2012). Políticas públicas en cultura para el escenario de las redes: la experiencia brasileña, sobre la perspectiva de la ecología digital. En VV.AA., *En la ruta digital. Cultura, convergencia tecnológica y acceso* (pp. 32-40). Buenos Aires, Argentina: Secretaría de la Cultura de la Nación.
- De Largy Healy, J. (2004). Do trabalho de campo ao arquivo digital: performance, interação y terra de Arhem, Austrália. *Horizontes Antropológicos*, 10(21), 67-95.
- Druetta, D. (2013). Repensar la apropiación desde la cultura digital. En Morales, S. y Loyola, M. (comp.) *Nuevas perspectivas en los estudios de comunicación. La apropiación tecno-mediática* (pp. 11-23). Buenos Aires, Argentina: Imago Mundi.
- Dussel, I. (Coord.). (2014). *Incorporación con sentido pedagógico de TIC en la formación docente de los países del Mercosur*. Buenos Aires, Argentina: Teseo.
- Dussel, I. (2014). Programas educativos de inclusión digital. Una reflexión desde la teoría del actor en red sobre la experiencia de Conectar Igualdad (Argentina). *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, (34), 39-56. Recuperado de http://version.xoc.uam.mx/MostrarPDF.php?id_host=6&tipo=ARTICULO&id=9901&archivo=7-685-

9901dfv.pdf&titulo=Programas%20educativos%20de%20inclusi%C3%B3n%20digital.%20Una%20reflexi%C3%B3n%20desde%20la%20Teor%C3%ADa%20del%20Actor%20en%20Red%20sobre%20la%20experiencia%20de%20Conectar%20Igualdad%20(Argentina)

Figueredo Costa, L. (2009). "Um estudo de caso sobre a mediação cultural". Ponencia en la VIII Reunión de Antropología del MERCOSUR (RAM). Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de San Martín.

Grassi, E. (1996). Políticas Sociales e Investigación Antropológica. En Hintze, S. (Coord.) *Políticas Sociales: Contribución al debate teórico-metodológico* (pp. 63-85). Buenos Aires, Argentina: Oficina de Publicaciones del C.B.C. Universidad de Buenos Aires.

Hine, C. (2004). *Etnografía virtual*. Barcelona, España: Ed. UOC.

Lago Martínez, S. (2015). La inclusión digital y la educación en el Programa Conectar Igualdad. *Educação*, 38(3), 340-348, Recuperado de <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/21778/14087>

Levis, D. (2011). Los docentes ante los medios informáticos: Una oportunidad para enseñar y aprender en y con libertad. Recuperado de <http://diegolevis.com.ar/secciones/Articulos/docentesmediosinformaticos.pdf>

Mantecón, A. R. (2009). Qué es el público. *Poiesis. Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Arte da Universidade Federal Fluminense*, (14), 175-215.

Mihal, I. (2014). Inclusión digital y gestión cultural en el Mercosur: el Programa Puntos de Cultura. *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, (34), 126-137.

Mihal, I. y Pini, M. (2015). Acerca de la alfabetización digital en normativas nacionales de Argentina. Ponencia presentada en IV Congreso Ciencias, Tecnologías y Culturas.

- Quehacer Interdisciplinario, Calidad Académica, Redes Internacionales. Universidad de Santiago-Chile, 9 al 12 de octubre 2015.
- Miller, D. y Slater, D. (2004). Etnografía on y off-line: cibercafés em Trinidad. *Horizontes Antropológicos*, 10(21), 41-65.
- Moya, M., Vázquez, J. (2010). De la Cultura a la Cibercultura: la mediatización tecnológica en la construcción de conocimiento y en las nuevas formas de sociabilidad. *Cuadernos de Antropología Social* (31), 75–96.
- Pichardo Galan, J. (2008). Etnografía y nuevas tecnologías: reflexiones desde el terreno. En Ardévól, E., Estatella, A., Domínguez, D. (coord.) *La mediación tecnológica en la práctica etnográfica* (pp. 133-149). Galicia: Ed. Ankulegi Antropología el Kartea. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/43776412/Etnografia-de-La-Mediacion-Congreso-de-Antropologia-Espanol-ELISENDA-ARDEVOL-ADOLFO-ESTALELLA-DANIEL-DOMINGUEZ-Coordinadora-es>
- Shore, C. y Wright, S. (1997). Introduction. Policy: a new field of anthropology. In Shore, C., Wright, S. (Eds.). *Anthropology of Policy. Critical perspectives ou governance and power* (pp. 3-42). Londres, Inglaterra: Routledge.
- Sunkel, G. (2011). Las TIC en la educación en América Latina: visión panorámica. En Carneiro, R., Toscano, J. y Díaz, T. (Coord.) *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo* (pp. 29-43). Madrid, España: OEI, Fundación Santillana.
- Roman, M. y Murillo, J. (2014). Disponibilidad y uso de TIC en escuelas latinoamericanas: incidencia en el rendimiento escolar. *Educ. Pesqui*, 40(4), 869-895, Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n4/02.pdf>
- Wedel, J., Shore, C., Feldman, G., Lathrop, S. (2005). Toward an Anthropology of Public Policy. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, (600), 30-51.

- Urresti, M. (2014). La comunicación digital y las políticas del Estado como intervención cultural. En Margulis M., et.al (comp.) *Intervenir en la cultura. Más allá de las políticas culturales* (pp. 153-173). Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.
- Verdún, N., Fourés, C., Capuano, A. y Aguiar, D. (2014). Configuraciones escolares y tic en la educación media. El Programa Conectar Igualdad en tres provincias de Argentina (2011-2012). *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, (34), 105-115. Recuperado de http://version.xoc.uam.mx/MostrarPDF.php?id_host=6&tipo=ARTICULO&id=9903&archivo=7-685-9903qnc.pdf&titulo=Configuraciones%20escolares%20y%20TIC%20en%20la%20educaci%C3%B3n%20media.%20El%20Programa%20Conectar%20Igualdad
- Winocur, R. (2013). Una revisión crítica de la apropiación en la evaluación de los programas de inclusión digital. En Morales, S. y Loyola, M. (comp.) *Nuevas perspectivas en los estudios de comunicación. La apropiación tecno-mediática* (pp. 53-64). Buenos Aires, Argentina: Imago Mundi.
- Winocur, R. (2007). Nuevas tecnologías y usuarios. La apropiación de las TIC en la vida cotidiana. *Revista Telos*, (73). Recuperado de <http://sociedadinformacion.fundacion>.