



RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Calviño, Néstor Gabriel

Dinámicas de innovación educativa centradas en la integración de las TIC. Estudio de caso pý del Plan Vuelvo a Estudiar Provincia de Santa Fe

V



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Calviño, N. G. (2022). *Dinámicas de innovación educativa centradas en la integración de las TIC. Estudio de pý caso del Plan Vuelvo a Estudiar Virtual de la Provincia de Santa Fe.* (Tesis de grado). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/3830>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

Dinámicas de innovación educativa centradas en la integración de las TIC. Estudio de caso del Plan Vuelvo a Estudiar – Virtual de la Provincia de Santa Fe

TESIS DE MAESTRÍA

Néstor Gabriel Calviño

ncalvino.unr@gmail.com

Resumen

Los Estudios Sociales de la Tecnología (EST) han contribuido a establecer un giro en la tendencia de abordar la relación de las TIC y el campo educativo desde enfoques reduccionistas y claramente deterministas que ponen el acento en el rol «instrumental», los «efectos» y la capacidad transformadora de las TIC en los procesos educativos y que dejan de lado las dinámicas relacionales, contextuales y de negociaciones que se establecen entre la diversidad de actores, instituciones y elementos que configuran las políticas de innovación educativa que integran las TIC. Adoptar este enfoque teórico-metodológico ofrecido por los EST nos permite comprender que lo social no conduce linealmente el cambio tecnológico ni que la tecnología determina lo social, por lo que la integración de las TIC en la educación es abordada como un proceso no oculto, que puede abrirse al cuestionamiento y el análisis haciendo dialogar estas perspectivas teóricas sin quedarnos en los extremos.

Desde esta perspectiva, en esta tesis nos proponemos abrir la «caja negra» de la tecnología en el marco del abordaje de las dinámicas de innovación educativa que integran las TIC orientadas a promover una mayor inclusión socioeducativa. Para ello adoptamos el estudio de caso como estrategia metodológica y un diseño en la investigación que incluyó la producción y análisis de datos primarios como así también la utilización de datos secundarios (triangulación de datos) sobre la base de la convergencia de métodos cualitativos y cuantitativos (triangulación metodológica inter-método o entre métodos). Como herramienta analítica, diseñamos e implementamos una Matriz de Análisis con el objeto de poner luz a la compleja trama de actores, recursos, instituciones, normativas, políticas y relaciones que se ponen en juego en el diseño e implementación de políticas de innovación educativa que integran las TIC.



MAESTRÍA EN CIENCIA, TECNOLOGÍA Y SOCIEDAD

**DINÁMICAS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA
CENTRADAS EN LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC**

Estudio de caso del Plan Vuelvo a Estudiar – Virtual de la
Provincia de Santa Fe

TESIS DE MAESTRÍA

Néstor Gabriel CALVIÑO

Directora: **Dra. Ester SCHIAVO**

Co-Directora: **Dra. Paula VERA**

Bernal, marzo 2021

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	i
--------------------	---

PARTE I - INTRODUCCIÓN A LAS INNOVACIONES EDUCATIVAS, LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC Y LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVAS.

CAPÍTULO 1. UN ACERCAMIENTO A LOS ESTUDIOS DE LAS POLÍTICAS DE INNOVACIÓN, INTEGRACIÓN DE LAS TIC E INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA	2
CAPÍTULO 2. LOS ESTUDIOS SOCIALES DE LA TECNOLOGÍA Y LA PROBLEMÁTICA QUE ABORDA LA TESIS: <i>abriendo la «caja negra» de la tecnología</i>	14
2.1. Acerca del objeto de estudio	21
2.2. Hipótesis y objetivos	22
2.3. Justificación	23
CAPÍTULO 3. EL ESTUDIO DE CASO COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA.....	25
3.1. El diseño metodológico: las fuentes e instrumentos de información	29
3.1.1. Entrevistas semiestructuradas en profundidad	29
3.1.2. Cuestionarios estandarizados.....	32
3.1.3. Documentos, estadísticas e informes oficiales	37
3.2. El Plan Vuelvo Virtual de la Provincia de Santa Fe como caso de estudio: criterios para su selección	40
3.2.1. El Nivel Secundario y la educación de Jóvenes y Adultos en Santa Fe	40
3.2.2. Principales políticas e iniciativas de integración de las TIC	47
3.2.3. El Plan Vuelvo a Estudiar – Virtual de Santa Fe.....	49

PARTE II – EL ESTUDIO DE LAS INNOVACIONES EDUCATIVAS, LAS TIC Y LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVAS

ASPECTOS TEÓRICOS Y CONTEXTUALES.

CAPÍTULO 4. ESTADO DE LA CUESTIÓN SOBRE INNOVACIONES EDUCATIVAS, TIC E INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA.....	55
--	----

CAPÍTULO 5.	
HERRAMIENTAS TEÓRICAS PARA EL ESTUDIO DEL PVV	66
5.1. Las dinámicas de Innovación Educativa: conceptualización y conformación del campo de estudio	66
5.1.1. La IE como proceso dinámico.....	76
5.1.2. La IE como fenómeno complejo multidimensional.....	84
5.1.3. Las perspectivas o enfoques teóricos de la IE.....	88
5.2. La integración de las TIC y las dinámicas de IE	95
5.3. Políticas Públicas de innovación e integración de las TIC para la inclusión socioeducativa	103

CAPÍTULO 6.	
HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA MATRIZ DE ANÁLISIS.....	110
6.1. Las dimensiones analíticas construidas para el análisis de las dinámicas de innovación educativa	111
6.1.1. Origen de la Innovación Educativa	111
6.1.2. Objetivos de la Innovación Educativa	112
6.1.3. Dinámicas de gestión de la Innovación Educativa.....	114
6.1.4. Viabilidad de la Innovación Educativa	116
6.1.5. Transformaciones del proceso educativo	118
6.2. La operacionalización de variables y la construcción de la Matriz de Análisis.....	127

PARTE III – LAS DINÁMICAS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA Y LA INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA

EL ESTUDIO DE CASO Y SU ANÁLISIS.

CAPÍTULO 7.	
EL PVV COMO POLÍTICA DE INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA: ORÍGENES Y OBJETIVOS DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA	131

CAPÍTULO 8.	
LA GESTIÓN DEL PVV: LA DINÁMICA DE GESTIÓN Y LA CONSTRUCCIÓN DE VIABILIDADES.....	138

CAPÍTULO 9.	
EL PVV Y LOS ELEMENTOS DEL PROCESO EDUCATIVO: LAS TRANSFORMACIONES OBSERVABLES	158

CONCLUSIONES

ESTUDIOS SOCIO-TÉCNICOS DE LAS INNOVACIONES

EDUCATIVAS: UNA PROPUESTA DE ANÁLISIS.....	185
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	195
ANEXOS	207
ANEXO I. Operacionalización de variables y construcción de los cuestionarios estandarizados.....	208
ANEXO II. Diseño curricular del PVV.....	217
ANEXO III. Estructura de Gestión del PVV	221
ANEXO IV. Contenidos de la Formación de Docentes Tutores del PVV.....	222
- IV.a - Programa de formación: <i>“Tutores Virtuales, Humanizadores, Afectivos e Inclusivos”</i> (Res. N° 1674/14, Santa Fe).....	222
- IV.b - Curso de formación semipresencial: <i>“La formación del Docente-Tutor del Plan Vuelvo Virtual para una educación socio-inclusiva”</i> (Res. N° 2091/15, Santa Fe).....	223
ANEXO V. Resultados de los cuestionarios estandarizados	225

INTRODUCCIÓN

Los Estudios Sociales de la Tecnología (EST) han contribuido a establecer un giro en la tendencia de abordar la relación de las TIC y el campo educativo desde enfoques reduccionistas y claramente deterministas que ponen el acento en el rol «instrumental», los «efectos» y la capacidad transformadora de las TIC en los procesos educativos y que dejan de lado las dinámicas relacionales, contextuales y de negociaciones que se establecen entre la diversidad de actores, instituciones y elementos que configuran las políticas de innovación educativa que integran las TIC. Adoptar este enfoque teórico-metodológico ofrecido por los EST nos permite comprender que lo social no conduce linealmente el cambio tecnológico ni que la tecnología determina lo social, por lo que la integración de las TIC en la educación es abordada como un proceso no oculto, que puede abrirse al cuestionamiento y el análisis haciendo dialogar estas perspectivas teóricas sin quedarnos en los extremos.

Desde esta perspectiva, en esta tesis nos proponemos abrir la «caja negra» de la tecnología en el marco del abordaje de las dinámicas de innovación educativa que integran las TIC orientadas a promover una mayor inclusión socioeducativa. Para ello adoptamos el estudio de caso como estrategia metodológica y un diseño en la investigación que incluyó la producción y análisis de datos primarios como así también la utilización de datos secundarios (triangulación de datos) sobre la base de la convergencia de métodos cualitativos y cuantitativos (triangulación metodológica inter-método o entre métodos). Como herramienta analítica, diseñamos e implementamos una Matriz de Análisis con el objeto de poner luz a la compleja trama de actores, recursos, instituciones, normativas, políticas y relaciones que se ponen en juego en el diseño e implementación de políticas de innovación educativa que integran las TIC.

La tesis se estructura en tres partes: en la primera se presentan los tres primeros capítulos donde, en el Capítulo 1 presentamos el escenario problemático en el cual inscribimos la tesis el cual lo construimos en relación al Nivel de Riesgo Educativo, la obligatoriedad social y el capital escolar. Categorías que denuncian una situación de inequidad e injusticia educativa y dado que no implican un supuesto «determinista», por el contrario, es una cuestión de política y de estructuras de poder que claramente podría ser modificada, por lo que son entendidos como insumos para la elaboración de políticas transformadoras de la educación formal y no formal. Abordamos el Nivel de Riesgo Educativo no sólo desde una dimensión cuantitativa,

esto es, el número de personas de 15 años y más que asistió a la escuela, pero ya no asiste más y que no completó la escolarización obligatoria, sino también desde una dimensión cualitativa relacionada con la alfabetización de la población. Respecto de esta última, en un contexto caracterizado por una fuerte tendencia de integrar las TIC a todos los escenarios sociales, esta dimensión incorpora una nueva complejidad relacionada con la formación y la incorporación de competencias y habilidades necesarias para buscar, validar y hacer una lectura crítica de la información, el uso de los dispositivos y los códigos de entrada al mundo digital, esto es, la alfabetización digital.

En el Capítulo 2 presentamos el anclaje de la tesis en el enfoque teórico metodológico de los Estudios Sociales de la Tecnología. Específicamente nos proponemos conceptualizar a las innovaciones educativas y la integración de las TIC desde una perspectiva dinámica, procesual, contextual y relacional, para lo cual recurrimos a las categorías teóricas provenientes del enfoque Constructivista Social de la Tecnología, de la Teoría del Actor-Red, como así también de nuevas conceptualizaciones socio-técnicas que emergieron con el objetivo de complementar las potencialidades de las conceptualizaciones constructivistas. En este Capítulo nos propusimos abandonar la dicotomía analítica que distingue «lo tecnológico» de «lo social» como dos entidades de existencia independiente y equivalentes, para pasar a considerar un nuevo nivel de análisis complejo constituido por «lo socio-técnico». Consideramos que incorporar este enfoque de análisis en los estudios de las dinámicas de innovación educativas centradas en la integración de las TIC y recurriendo a la metáfora del «tejido sin costuras», nos permite poner en evidencia la manera en que las TIC y su integración al escenario educativo son procesos de co-construcción en los que intervienen una multiplicidad de actores, instituciones y artefactos heterogéneos, cuyas relaciones establecidas son también heterogéneas.

Como cierre de esta primera parte de la tesis, en el Capítulo 3 describimos el diseño metodológico adoptado para la investigación, el cual se centra en los estudios de casos, específicamente el diseño de caso único con múltiples dimensiones de análisis, adoptando la estrategia de triangulación tanto de fuentes de información como metodológica y buscando la convergencia en los datos recolectados. Consideramos que este diseño nos permitió abordar las características fundamentales de nuestro caso particular de estudio pero que puede ser replicado

para otras políticas, programas, planes e iniciativas de innovación e inclusión socioeducativas, a partir de indagar los procesos con los cuales se diseñan, se implementan y se evalúan, teniendo en cuenta el contexto particular donde se desarrollan.

En este Capítulo también describimos detalladamente las fuentes e instrumentos de información utilizados tales como las entrevistas semiestructuradas en profundidad, los cuestionarios estandarizados y los documentos. Presentamos el Plan Vuelvo Virtual (PVV) del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe como caso de investigación y para contextualizarlo realizamos una breve caracterización del sistema educativo provincial en general y del nivel secundario en particular, describimos las particularidades de la Educación de Jóvenes y Adultos y, por último, nos adentramos en las principales políticas e iniciativas de integración de TIC en Santa Fe.

En la segunda parte de la tesis, presentamos los aspectos teóricos y contextuales de los estudios de las dinámicas de innovación educativa, las TIC y las políticas de inclusión socioeducativa. En el Capítulo 4 realizamos un recorrido por aquellas investigaciones cuyos objetos de estudio se inscriben en el escenario relacional entre las políticas de innovación educativa e integración de las TIC, la inclusión socio-educativa y los estudios socio-técnicos. Si bien no se han identificado estudios que reúnan todas las características teóricas y metodológicas que adoptamos en esta tesis, recurrimos a aquellos trabajos que ofrecen diversas contribuciones que consideramos de gran relevancia para la construcción de este estado de la cuestión.

En el Capítulo 5 profundizamos sobre el marco teórico conceptual a partir del cual construimos nuestra Matriz de Análisis para el estudio del PVV en términos de política de innovación educativa e integración de las TIC para la inclusión socioeducativa. El abordaje de este marco teórico se organizó en torno a tres ejes conceptuales: 1) las dinámicas de Innovación Educativa, 2) la integración de las TIC en el proceso educativo y 3) las Políticas Públicas de innovación e integración de las TIC para promover una mayor inclusión socioeducativa. En el Capítulo 6 presentamos la Matriz de Análisis en tanto herramienta analítica que busca evidenciar la compleja trama de actores, recursos, instituciones, normativas que se ponen en juego al

momento de impulsar políticas de innovación educativa en el campo de la integración de las TIC, promoviendo un aprendizaje crítico de sus mecanismos, sus lógicas internas y externas, sus procesos de co-construcción y las sinergias de sentidos. Esta Matriz de Análisis la estructuramos en 5 dimensiones: 1) origen de la IE, 2) objetivos, 3) dinámicas de gestión de la IE, 4) viabilidades y 5) transformaciones del proceso educativo; las cuales buscan orientar el análisis descriptivo de las IE y recuperar su carácter complejo, multidimensional y procesual. Para ello, estas dimensiones fueron puestas en discusión a partir de la convergencia de los datos recolectados durante el proceso de triangulación metodológica y de fuentes de información.

En la tercera parte de la tesis realizamos el análisis del caso en estudio a partir de implementar las dimensiones de la Matriz de Análisis. En el Capítulo 7 profundizamos sobre el origen y los objetivos del PVV, en el Capítulo 8 sobre la dinámica de gestión y la construcción de viabilidades y, por último, en el Capítulo 9 indagamos acerca de las transformaciones observables en los elementos del proceso educativo.

Por último, se presentan las principales conclusiones en relación a los objetivos formulados y que orientaron la elaboración de esta investigación. Como principal aporte, con esta tesis nos proponemos contribuir con resultados concretos que orienten en la búsqueda de estrategias a través de las cuales los Estados puedan asumir el compromiso por la mejora de la equidad y la calidad educativa desde la perspectiva de la educación como derecho, concibiendo a las TIC en el marco de un «tejido sin costuras» donde se integran, de manera compleja, hechos heterogéneos y actores diversos de manera no lineal. La propuesta general de la tesis se orienta a ofrecer elementos que aporten a construir un punto de vista complejo al momento de diseñar e implementar Políticas Públicas que atiendan el derecho a la educación como bien social y que no terminen en una sumatoria de programas, proyectos y acciones aisladas sin mayores consecuencias en la transformación del sistema educativo.

**PARTE I - INTRODUCCIÓN A LAS
INNOVACIONES EDUCATIVAS, LA
INTEGRACIÓN DE LAS TIC Y LAS
POLÍTICAS DE INCLUSIÓN
SOCIOEDUCATIVAS.**

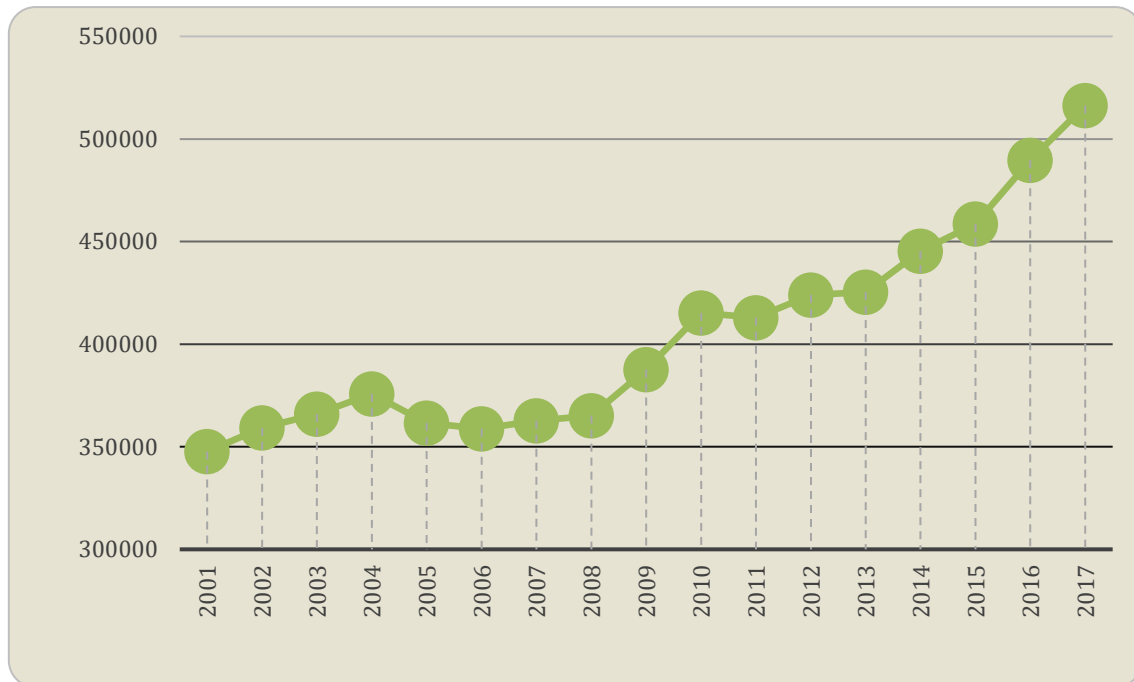
CAPÍTULO 1.

UN ACERCAMIENTO A LOS ESTUDIOS DE LAS POLÍTICAS DE INNOVACIÓN, INTEGRACIÓN DE LAS TIC E INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA

Desde mis primeros pasos en la docencia universitaria hacia el año 2003 y particularmente contextualizando mi práctica docente en la Universidad Pública Argentina, siempre fue un interrogante el por qué cada vez son menos -o tan pocos- los estudiantes que acceden a la educación superior, por qué vemos tan pocos jóvenes transitando las aulas de nuestras universidades. Esta situación se ve claramente reflejada en los datos publicados en el Sistema de Consulta de Estadísticas Universitarias¹ respecto de la evolución de los nuevos ingresos a las carreras de pregrado y grado universitario (Ver Gráfico 1) donde se observa un claro estancamiento del ingreso al Nivel Superior Universitario durante los años 2001 – 2009, mientras que a partir del año 2010 se observa un tendencia en aumento muy marcada, registrándose un valor máximo de 516.305 estudiantes en el año 2017. Sin dejar de considerar que las circunstancias políticas y económicas son claves para pensar en el acceso de los estudiantes a la educación superior, mis interrogantes derivaron en considerar qué sucede en el tránsito entre los niveles educativos, qué ocurre con la escolarización formal de un joven en Argentina, que incide en su ingreso a la Universidad. Tal es así, que comencé a vincularme con las actividades que la Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas (UNR) desarrolla en relación al ingreso a la Universidad para luego vincularme formalmente a proyectos institucionales que buscan promover un mejor y mayor tránsito entre la escuela secundaria y la Universidad. Estos primeros pasos me abrieron una serie de nuevos interrogantes vinculados con los desafíos de la escuela secundaria para formar ciudadanos críticos, reflexivos, con herramientas para la participación activa y la comprensión del contexto inmediato, pero también para proseguir estudios superiores.

¹ Este sistema de estadísticas es un proyecto que se desarrolla en conjunto entre la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) y la Universidad Nacional de Cuyo, el cual se propone brindar una herramienta de libre acceso que permita consultar los datos estadísticos de las instituciones universitarias argentinas de manera personalizada e interactiva. Para ampliar información sobre este sistema de consultas ingresar a <http://estadisticasuniversitarias.me.gov.ar>

Gráfico 1. Evolución del ingreso a las carreras de pregrado y grado universitario, total país, período 2001-2017.



Fuente: elaboración propia en base a datos obtenidos del Sistema de Consulta de Estadísticas Universitarias - estadisticasuniversitarias.me.gov.ar

Comencé entonces una especialización en Docencia en Entornos Virtuales en la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ) con la intención de entender el rol de las tecnologías infocomunicacionales (TIC) en la educación y promover un mayor acceso de aquellos que por cuestiones de distancia, de trabajo, de salud, de responsabilidades familiares, entre otras, no pueden sostener sus estudios formales. Allí fui consolidando un escenario problemático que fui desagregando y reconstruyendo en mi tránsito por diversos proyectos de investigación y acompañado por diversos colegas que posibilitaron dar forma al problema de investigación que hoy me encuentro abordando con esta tesis para la obtención del título en la Maestría en Ciencia, Tecnología y Sociedad de la UNQ.

De esta manera, comencé a interiorizarme en los problemas de repitencia, abandono y deserción escolar, tanto a nivel Nacional como en la Provincia de Santa Fe, entendidos principalmente como mecanismos segregativos y endógenos propios de un sistema educativo fragmentado, dado por los procesos de descentralización y en muchos casos de privatización de la educación que tiende a reproducir las diferencias que caracterizan a sociedades cada vez más desiguales (Tenti Fanfani, 2015), sosteniendo y agudizando las brechas vinculadas con las desigualdades

sociales (UNESCO, 2016b). Particularmente, me focalicé en la población de los jóvenes y adultos (mayores de 16 años) y en las dificultades que encuentran para cumplimentar sus estudios secundarios y proyectar, dentro de sus posibilidades, la continuación de sus estudios en el nivel superior.

Es así como en esta tesis nos interiorizamos en la **Educación Permanente de Jóvenes y Adultos** (EPJA), la cual se encuentra instituida por la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) -sancionada en 2006- como una modalidad del sistema educativo argentino² concebida como *“parte de un proyecto político educativo que garantiza el derecho a la educación a los ciudadanos a lo largo de toda la vida”,* procurando *“diferentes alternativas que permitan a los jóvenes y adultos completar los niveles obligatorios de escolaridad”* (Consejo Federal de Educación, 2010a, p. 2). Esta modalidad es definida por la LEN, en su artículo 46, como *“aquella destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de [los niveles de escolaridad obligatorios] y brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida”* (Congreso de la Nación Argentina, 2006, p. 10). La cualidad «permanente» hace referencia a la necesidad de plantear políticas educativas que incentiven:

“el interés y el deseo de todas las personas por el estudio como una actividad enriquecedora y placentera a lo largo de toda la vida, que permite mejorar la calidad de vida, promover la cultura y el fortalecimiento de la identidad, organizar y formular proyectos, ejercer una ciudadanía con valores éticos, generar autocritica y desempeño autónomo, tener la posibilidad de elegir y ejercer esa elección, mejorar las capacidades técnicas o profesionales a fin de atender las propias necesidades y las de la sociedad, respetar y proteger el ambiente, tener mejores oportunidades para resolver los desafíos y complejidades de la vida social actual” (Consejo Federal de Educación, 2010a, p. 4)

Esta intencionalidad invita a todas las jurisdicciones a repensar sus políticas educativas específicamente para los jóvenes y adultos, con el objetivo de garantizar una mayor escolarización de aquellos que por diversas razones no lo pueden hacer.

Para abordar la problemática del abandono, permanencia y egreso escolar en la modalidad EPJA, María Teresa Sirvent y Sandra Llosa acuñaron el concepto de **Nivel de Riesgo Educativo (NRE)** específicamente para comprender la probabilidad

² El artículo 17 de la LEN establece la estructura del Sistema Educativo Nacional en 4 niveles (Inicial, Primaria, Secundaria y Superior) y 8 modalidades (Técnico Profesional, Artística, Especial, Permanente de Jóvenes y Adultos, Rural, Intercultural Bilingüe, Contextos de Privación de Libertad, Domiciliaria y Hospitalaria).

que tiene un conjunto poblacional de quedar marginado de la vida social, política y económica según el nivel de educación formal alcanzado en las actuales condiciones sociales, políticas y económica (Llosa, 2017; Llosa, Sirvent, Toubes y Santos, 2001; Sirvent y Llosa, 1998). Según esta categoría, toda persona de 15 años y más, que asistió a la escuela, pero ya no asiste más y que no haya completado la escolarización obligatoria (el nivel secundario según lo establecido en la LEN N° 26.206), se encuentra en Situación de Riesgo Educativo (Homar y Altamirano, 2018) y por tanto, *“no pudo completar los niveles básicos de educación formal necesarios para enfrentar la complejidad social, política y económica del mundo actual”* (Sirvent y Llosa, 1998, p. 79). En esta misma sintonía, Emilio Tenti Fanfani introduce la noción de un nuevo piso de «obligatoriedad social» establecido en doce años de escolarización (primaria y secundaria), lo que aportaría a la población el capital básico y necesario para *“construirse una subjetividad relativamente autónoma, participar en la vida pública como ciudadano activo o insertarse con éxito en el mercado de trabajo”* (2015, p. 61) y, de esta manera, escapar de la exclusión y la marginación. Al respecto, Pierre Bourdieu (2005, 2011) desarrolla la idea del capital cultural como una variable de la dinámica y estructuración social junto con el capital económico. Para el autor, este capital cultural puede existir bajo tres formas: en estado incorporado (interiorizado); en estado objetivado (bajo la forma de bienes culturales -pinturas, libros-) y, en estado institucionalizado (bajo la forma de títulos escolares) también denominado como «capital escolar». Este capital escolar se reproduce a través de la herencia familiar, pero también se construye y se transmite en el ámbito escolar.

Para caracterizar el escenario actual en relación al «nivel de riesgo educativo» (Llosa, 2017; Sirvent y Llosa, 1998), a la «obligatoriedad social» (Tenti Fanfani, 2015) y al «capital escolar» (Bourdieu, 2005, 2011), accedimos a los datos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas del año 2010 (ver Tabla 1), observando que en Argentina existe un 58,2% de la población en situación de riesgo educativo, lo que representa un verdadero desafío a nivel nacional y local para el diseño de políticas, programas y planes educativos orientados a promover la inclusión socioeducativa de aquellos que no están pudiendo completar el nivel de escolarización secundaria.

Tabla 1. Población de 15 años y más que asistió a un establecimiento educativo por nivel de educación alcanzado y nivel completado. Año 2010, Argentina.

Nivel educativo alcanzado	2010 - Argentina	
Inicial (completo)	16.829	0,1%
Primaria (incompleto)	3.117.102	12,9%
Primaria (completo)	6.911.631	28,5%
Secundaria (incompleto)	4.046.753	16,7%
Nivel de Riesgo Educativo	14.075.486	58,2%
Secundaria (completo)	5.470.276	22,6%
Terciario (incompleto)	473.832	2,0%
Terciario (completo)	1.548.473	6,4%
Universitario (incompleto)	992.231	4,1%
Universitario (completo)	1.679.798	6,9%
TOTAL	24.240.096	100,0%

Fuente: Procesamiento y elaboración propia en base a datos obtenidos del Instituto Nacional de Estadísticas y Censo (INDEC), Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas, año 2010.

Lo que destacamos de estas categorías abordadas es que denuncian una situación de inequidad e injusticia educativa³ y dado que no implican un supuesto «determinista», por el contrario, es una cuestión de política y de estructuras de poder que claramente podría ser modificada, deben ser entendidos como insumos para la elaboración de políticas transformadoras de la educación formal y no formal. Tanto a nivel nacional como regional se han implementado una serie de políticas e iniciativas tendientes a abordar y dar respuesta a esta población en situación de riesgo educativo⁴, tales como el Programa «Asistiré» (Argentina), «Contigo Aprendo» (Chile), los Programas «Paraguay Lee y Escribe» y «Muévete por Paraguay» (Paraguay), «Tecnoedúcame» y «Tele-educación» (Panamá) y los Programas

³ La **justicia educativa** hace referencia a la necesidad de revisar las dimensiones del proceso educativo, esto es, las condiciones materiales del aprendizaje, la organización institucional, la pedagogía, el currículum, desde la perspectiva de los sectores populares, los sectores excluidos que por diversos motivos no pueden acceder, sostener y culminar la escolarización secundaria. Desde esta categoría se busca reformular los aspectos profundos del sistema educativo para alcanzar a todos los sectores sociales en un modelo común y que reconozca sus especificidades (Veleda *et al.*, 2011)

⁴ Los datos de los programas fueron obtenidos del documento de trabajo *“Inclusión y equidad educativa”* publicado en el año 2019 por Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPPE) de UNESCO (UNESCO, 2019)

Nacionales de Alfabetización implementados en Argentina, Bolivia, Colombia, El Salvador y Perú (UNESCO, 2019).

Entendemos que garantizar el derecho a la educación no implica solamente garantizar que los niños, los jóvenes y los adultos completen su escolarización secundaria, que asistan y transiten la escuela, aprueben y se gradúen, sino que también, como afirma Axel Rivas, *“en un mundo vertiginoso como el actual (...) defender el derecho a la educación es redefinir qué se espera aprendan los estudiantes, volver a escribir la misión de la educación”* (2019, p. 231). En sintonía con esta forma de entender el derecho a la educación, Sirvent y Llosa además de esta dimensión cuantitativa del NRE, identifican una dimensión cualitativa vinculado con el nivel de alfabetización de la población, considerando que una persona se alfabetiza cuando accede a *“la compleja red de conocimientos que un ciudadano necesita para analizar crítica y autónomamente los hechos de su entorno barrial, municipal, nacional e internacional”* (Llosa et al., 2001, p. 25). Esta noción de alfabetismo, en tanto dimensión cualitativa del NRE, adquiere otra dimensionalidad en las dinámicas sociales actuales caracterizadas por la incorporación e integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en todos los escenarios de la vida. Nos referimos a la «alfabetización digital», esto es, la formación y la incorporación de competencias y habilidades necesarias para buscar, validar y hacer una lectura crítica de la información, el uso de los dispositivos y los códigos de entrada al mundo digital y hasta la programación (Rivas, 2019). Entender la alfabetización desde estas dos dimensiones nos invita a repensar la formación escolar en estrecha relación con la vida cotidiana de los estudiantes y que recupere los saberes y experiencias de los sujetos que participan del proceso educativo.

En el escenario educativo, las TIC aparecen como oportunidad para superar las limitaciones y dificultades que se presentan en relación a la repitencia, el abandono y la deserción escolar, ofreciendo una gama de posibilidades amplias y complejas intrínsecas a la relación entre educación y TIC, tanto para modificar y transformar las dimensiones del proceso educativo como para fortalecer los procesos de inclusión socioeducativa. Esta visión determinista, marcada por una fuerte confianza en las TIC para hacer frente a las problemáticas detectadas en el campo educativo, ha impulsado a los Estados a definir políticas públicas en tres etapas diferentes. En una primera etapa, las políticas se orientaban a dotar de equipamiento

e infraestructura a las escuelas para facilitar el acceso, invirtiendo fuertemente en computadoras, conectividad, software educativo y capacitación de los docentes, pasando luego a una segunda etapa que centrada en favorecer las condiciones de uso de las TIC en los procesos de enseñanza y de aprendizaje y, por último, una tercera etapa donde las políticas públicas buscan promover una apropiación social de las TIC para que estas formen parte de las dinámicas educativas (Albornoz, Bustamante Salamanca y Jiménez Becerra, 2012). A nivel regional, esta dinámica de políticas públicas ha sido imitada a tal punto que, estudios realizados por UNESCO dan cuenta que América Latina se ha convertido en los últimos años en una de las regiones con mayor impulso y desarrollo en relación a la integración de las TIC en los sistemas educativos (Lugo y Brito, 2015; SITEAL, 2014; UNESCO, 2016b). A modo de presentación y para brindar un mayor detalle sobre los primeros esfuerzos que los Estados a nivel regional realizaron para integrar las TIC y la educación, se accedió a la base de datos del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina⁵ (SITEAL) y se consultaron las acciones en el área de incumbencia «educación y TIC» las que detallamos en el Cuadro 1⁶. Estas políticas de integración TIC en educación se desarrollan en la región como una oportunidad para enfrentar los desafíos de universalización de la educación básica y media, mejorar la calidad educativa y favorecer la inclusión socioeducativa de los sectores sociales más excluidos, poniendo en evidencia que *“conectar digitalmente la región continúa siendo uno de los principales desafíos en América Latina, aspecto clave para reducir la brecha digital de manera de aprovechar las ventajas que el uso de las TIC puede generar en todos los ámbitos”* (UNESCO, 2016b, p. 25).

⁵ El SITEAL, impulsado por UNESCO y el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE), es un espacio donde se reúne información estadística y documentos de análisis para el seguimiento de la situación educativa de niños, jóvenes y adultos en América Latina con el fin de aportar herramientas para enriquecer el debate e impulsar acciones orientadas a promover el derecho a la educación. Para mayor información, consultar el sitio oficial en: www.siteal.iipe.unesco.org

⁶ Este listado de las acciones impulsadas por los Estados Latinoamericanos en relación al campo educación y TIC no pretende ser exhaustivo y será profundizado con mayor detalle en la Sección 5.3 de esta tesis.

Cuadro 1. Políticas iniciales de integración de TIC y Educación en la región de América Latina.

País	Política Pública	Año	En vigencia	Tipo	Población destinataria
Costa Rica	Programa Nacional de Informática Educativa (PRONIE MEP-FOD)	1987	Si	Programa	Personas en todo el territorio nacional, incluyendo niños y jóvenes estudiantes, educadores, profesionales, personas de las comunidades, pequeños empresarios, entre otros.
Brasil	Programa Nacional de Tecnología Educativa (ProInfo)	1997	Si	Programa	Escuelas primarias y medias públicas
Colombia	Computadores para educar	1999	Si	Programa	-
Argentina	Educ.ar	2003	Si	Proyecto	Docentes, alumnos, familias, directivos, investigadores y organizaciones de Argentina
Uruguay	Plan Ceibal (Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea)	2007	Si	Plan	Alumnos y Docentes de Educación Primaria y de ciclo básico de Educación Media.
Chile	Yo elijo mi PC	2009	Si	Proyecto	60 mil estudiantes de 7° básico, destacados, pertenecientes a sectores socioeconómicos deficitarios.
Argentina	Programa Conectar Igualdad	2010	Si	Programa	Alumnos y docentes de escuelas secundarias de gestión pública, escuelas de educación especial e institutos de formación docente de todo el país.
Chile	Conectividad para la educación	2011	Si	Proyecto	Establecimientos educacionales subvencionados en áreas rurales y urbanas de bajos ingresos del país
México	Tu maestro en línea	2013	Si	Programa	Preescolar, primaria o secundaria
Perú	Programa Nacional de Infraestructura Educativa PRONIED	2014	Si	Programa	Educación Básica y de Educación Superior Pedagógica, Tecnológica y Técnico-Productiva pública.
Perú	TIC para Aprender	2014	Si	Proyecto	Docentes

Fuente: SITEAL: www.siteal.iipe.unesco.org. Procesamiento y elaboración propia.

En Argentina, garantizar y extender el acceso a las TIC, promover la integración en los procesos educativos y favorecer una mayor apropiación de las mismas se convirtieron en la cuestión central de muchas políticas públicas, a tal punto que se lo considera parte de los objetivos educativos básicos a nivel nacional. En la LEN 26.206 se establece explícitamente que se deben desarrollar las competencias necesarias para la comprensión y la utilización crítica de los nuevos lenguajes producidos por las TIC y, en el artículo 88, se enuncia que tanto el acceso como el dominio de las TIC formará parte de los contenidos curriculares indispensables para la inclusión en la sociedad del conocimiento (Congreso de la Nación Argentina, 2006). Sin embargo, fue el lanzamiento del Programa «Conectar Igualdad» una de las medidas más importante que el Estado Nacional ha impulsado de manera masiva desde que las TIC han adquirido esta centralidad en el campo educativo (Rivas y Bilbao, 2011). Este programa, el cual se retomará y ampliará en la Sección 5.3 de esta tesis, se propuso entregar computadoras a estudiantes y docentes de todo el territorio nacional además de instalar pisos tecnológicos en todas las escuelas. La particularidad de este programa es que, por un lado, generó un proceso de articulación interinstitucional entre diversos organismos públicos e internacionales y, por el otro, interpeló directamente a las provincias en el proceso de implementación, instalando un proceso de coordinación entre los niveles nacional y provincial en diferentes dimensiones, responsabilidades y competencias. Además, el programa incorporó el desarrollo de contenidos y de infraestructura, las licitaciones públicas, la asignación de recursos y la capacitación en TIC (Brieva *et al.*, 2015; Rivas y Bilbao, 2011).

Distribuir y garantizar el acceso a los equipamientos TIC, fortalecer las infraestructuras tecnológicas escolares, expandir el acceso a la conectividad, impulsar el uso de las TIC en las aulas, sin lugar a dudas consolidan un escenario propicio para dar respuestas a las problemáticas de nuestro actual sistema educativo, sin embargo, las TIC por sí mismas no son una solución, sino que la búsqueda de respuestas integrales requieren de una análisis situado, relacional y contextual del ámbito educativo en donde las TIC aparecen como un elemento más que interactúa y ejerce agencia en relación a la dinámica de solución de las problemáticas de exclusión socioeducativas. Abordar las TIC y su integración al

escenario educativo desde una perspectiva determinista que le otorga a la tecnología una capacidad en sí misma de determinar el cambio social, que no niega su neutralidad ni puede pensar a las mismas por fuera de un sentido artefactual, configura una forma de integrar las TIC de manera acrítica e irreflexiva que no conlleva a un mejoramiento de los procesos educativos de manera integral (Albornoz, 2019; Albornoz *et al.*, 2012; Almirón, 2014). En palabras de María Belén Albornoz:

“(...) el enfoque determinista de la tecnología mantiene la separación entre sociedad y tecnología diseñada desde la modernidad, perdiendo con esto la oportunidad de explicar la tecnología como parte misma de la transformación social” (2013, p. 106).

Para poder dar respuesta a las principales problemáticas, desafíos y demandas del sistema educativo, entendemos que la integración de las TIC debe realizarse en el campo general de las innovaciones educativas, asumiendo que *“en sociedades tan injustas como las que vivimos, la innovación debe tener la capacidad de bloquear, interrumpir y revertir procesos de construcción y cristalización de las desigualdades”* (Rivas, 2017, p. 44). En este sentido, la relación TIC – Educación debe ser pensada en el entramado de posibles transformaciones que se generen no sólo en las estrategias pedagógicas y didácticas, sino también en las demás dimensiones del proceso educativo, esto es, en el currículum, en la organización, gestión y cultura institucional, así como en las relaciones, roles y funciones de los actores educativos.

Entendemos de esta manera, que las innovaciones se presentan como un espacio prioritario para diseñar y anticipar respuestas a nuevos desafíos y a los temas que aún quedan sin resolver (Blanco y Messina, 2000) y, por lo tanto, el desafío es impulsar dinámicas de transformación que *“provoquen quiebres de tradiciones, herencias, rigideces de una función social que le fue asignada desde la perspectiva de la modernidad”* (Homar y Altamirano, 2018, p. 16). Consideramos que la arquitectura escolar es un escenario propicio y central para impulsar dinámicas de innovación educativa centradas en la integración de las TIC y promover un mayor ingreso, permanencia y egreso del nivel secundario, garantizando el derecho a la educación desde dinámicas integrales y no a partir

de acciones aisladas e individuales que no logran una verdadera transformación educativa (Redondo, 2011).

Para que las innovaciones educativas impulsen dinámicas de transformación de las estructuras escolares, especialmente aquellas que replican y cristalizan los procesos de exclusión y de desigualdad social, deben impulsarse en el marco de políticas públicas que las promuevan y validen, aprovechando la potencialidad del cambio tecnológico y la emergencia exponencial de las TIC en el escenario educativo. Así lo expresan varios estudios realizados por el CIPPEC⁷ donde reconocen que las políticas públicas deben establecer prioridades tanto en el corto como en el mediano y largo plazo en relación a la innovación educativa y la integración de las TIC al considerar el vertiginoso crecimiento y variabilidad de estas tecnologías que dan muy poca previsibilidad sobre las perspectivas del mañana, así como la necesidad de pensar la apertura de nuevos entornos y escenarios para el desarrollo de innovaciones integrales que repercutan en todas las dimensiones del proceso educativo y no sólo en el equipamiento o en la dimensión didáctico-pedagógica (Mezzadra y Bilbao, 2010; Rivas, 2017; Rivas y Bilbao, 2011; Veleza, Rivas y Mezzadra, 2011).

Atendiendo a lo planteado por Axel Rivas en su texto *¿Quién controla el futuro de la educación?* donde analiza cómo la “caída de la frontera escolar (...) abre puertas a nuevas formas educativas” (2019, p. 202), muchas veces lo nuevo, lo externo, lo desconocido se traduce en temores, obstáculos e incluso amenazas para el sistema educativo, por lo que, para poder aprovechar las ventajas de las innovaciones educativas, en tanto fuerzas renovadas llenas de “*imaginación, destrezas, recursos y/o capacidades tecnológicas que les permiten penetrar en los sistemas educativos tradicionales hasta transformarlos o crear otros nuevos que todavía no han sido explorados*” (2019, p. 76), consideramos que es necesario realizar un aprendizaje crítico de sus mecanismos, sus lógicas individuales, sus sinergias y su sentido de orquesta colectiva. Indagar respecto

⁷ El Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC) es una organización que produce conocimiento y recomendaciones para impulsar políticas públicas que promuevan la equidad y la igualdad de oportunidades, siendo educación uno de los temas centrales de sus publicaciones. Para mayor información, consultar el sitio oficial en www.cippec.org

de cuáles son las condiciones básicas que se deben dar para promover dinámicas de innovación que logren una integración genuina de las TIC, entendidas como parte de un proceso de co-construcción tanto tecnológico como social y que apunte a reducir la brecha social garantizando el derecho a la educación, es lo que nos ocupa en esta tesis.

CAPÍTULO 2.

LOS ESTUDIOS SOCIALES DE LA TECNOLOGÍA Y LA PROBLEMÁTICA QUE ABORDA LA TESIS: *abriendo la «caja negra» de la tecnología*

Al adentrarnos en los estudios de la relación de las TIC y el campo educativo, nos encontramos con una fuerte tendencia a abordarla desde enfoques reduccionistas y deterministas que ponen el acento en el rol «instrumental», los «efectos» y la capacidad transformadora de las TIC en los procesos educativos. Desde estos posicionamientos teóricos, las TIC en particular y las tecnologías en general suelen ser consideradas como promotoras de grandes y profundas transformaciones sociales, no pudiendo alejarse de un sentido netamente artefactual, donde no se cuestiona su neutralidad, su autonomía ni el carácter evolutivo de las mismas (Albornoz, 2019; Guido, 2009; Jiménez, Bustamante y Albornoz, 2015). Cuando se adopta un posicionamiento determinista, las acciones, iniciativas institucionales y políticas públicas suelen orientarse exclusivamente a dotar de equipamiento e infraestructura a las escuelas, donde la fortaleza está en la cantidad y calidad del equipamiento, los laboratorios informáticos, la infraestructura tecnológica general y donde *“los artefactos [son] los que ingresan a las aulas de clase, sin que esta colonización del espacio y de las prácticas implique un debate local en términos de política pública, sobre sus efectos culturales, sociales o políticos, puesto que su presencia es, en sí misma, portadora de aires de progreso”* (Albornoz et al., 2012, p. 30). Si bien, estos posicionamientos no invalidan los resultados obtenidos ni se desconocen los aportes de otras miradas teóricas, a nuestro entender, no logran captar las dinámicas relacionales, contextuales y de negociaciones que se establecen entre la diversidad de actores, instituciones y elementos que configuran las políticas de innovación educativa que integran las TIC. En este sentido, adoptar una concepción determinista centra la mirada en los efectos, impactos, difusión de las TIC, reforzando la dicotomía entre tecnología y sociedad al tratar a las tecnologías como una «caja negra» (Albornoz et al., 2012; Guido, 2009; Jiménez et al., 2015).

Consideramos que lo social no conduce linealmente el cambio tecnológico ni que la tecnología determina lo social y adoptamos el enfoque teórico-metodológico de los Estudios Sociales de la Tecnología (EST) con el propósito de estudiar la integración de las TIC en la educación como un proceso no oculto, que puede abrirse al cuestionamiento y el análisis haciendo dialogar estas perspectivas teóricas sin quedarnos en los extremos. Siguiendo a autores de referencia local en EST, entendemos que estos estudios:

“atentan contra los procesos de naturalización, el sentido de inevitabilidad, la opacidad de los procesos de decisión política, el ocultamiento de las opciones, y proporcionan, al mismo tiempo, herramientas adecuadas para la participación en procesos más democráticos de diseño, implementación, evaluación y uso de las tecnologías...y de las políticas” (Thomas, Fressoli y Lalouf, 2008, p. 75)

De esta manera, intentamos abandonar la dicotomía analítica que distingue «lo tecnológico» de «lo social» como dos entidades de existencia independiente y equivalentes, para pasar a considerar un nuevo nivel de análisis complejo constituido por «lo socio-técnico». Wiebe Bijker explica «lo socio-técnico» de una manera muy simple:

“El stuff [relleno, materia, género] de la invención de la lámpara fluorescente fue tanto económico y político como eléctrico y fluorescente. Permítasenos llamar «socio-tecnología» a ese stuff. (...) Las relaciones puramente sociales sólo pueden ser encontradas en la imaginación de los sociólogos, relaciones puramente técnicas sólo se encuentran en el terreno de la ciencia ficción. Todos los ensambles estables son estructurados al mismo tiempo tanto por lo técnico como por lo social” (Bijker, 1995, citado en Thomas, 2000, p. 18)

Esta característica metodológica de los EST permite ubicar a las tecnologías en un «tejido sin costuras» de la sociedad, la política y la economía, al decir de Trevor Pinch: *“el desarrollo de un artefacto tecnológico (...) no es simplemente un logro técnico; inmerso en él se encuentran las consideraciones sociales, políticas y económicas”* (Pinch, 2015, p. 25). Abordar «lo socio-técnico» en los estudios de las dinámicas de innovación educativas centradas en la integración de las TIC y recurriendo a la metáfora del «tejido sin costuras», nos permite poner en evidencia que la integración de las TIC al escenario educativo se configura como proceso de co-construcción socio-técnica en el que intervienen una multiplicidad de actores, instituciones y artefactos heterogéneos cuyas relaciones establecidas son también heterogéneas. Nos proponemos

entonces, abrir la «caja negra» de la tecnología, lo que implica, haciendo un paralelismo con el concepto de «caja negra» que Whitley incorpora para el análisis del campo de la sociología de la ciencia (Kreimer, 1999), alejarnos de los determinismos tecnológico y social y comprender a las tecnologías en el entramado de relaciones sociales, políticas, económicas y culturales, superando las concepciones de tecnología como neutral, objetiva, racional e independiente de cualquier influencia externa. Tal como afirma Layton, abrir la «caja negra» implica comprender a la tecnología desde adentro, como un cuerpo de conocimiento y un sistema social (1977, citado en Pinch y Bijker, 2013) alejándonos de esa visión de tecnología como una esfera autónoma y neutral que determina su propio camino de desarrollo (Thomas, 2000, 2011, 2013; Thomas *et al.*, 2008).

Posicionados en los EST, en esta tesis adoptamos una conceptualización dinámica, procesual, contextual y relacional de las innovaciones educativas recurriendo a categorías teóricas provenientes del enfoque Constructivista Social de la Tecnología (SCOT, por su denominación en inglés *Social Construction of Technology*), de la Teoría del Actor-Red (TAR), como así también de nuevas conceptualizaciones socio-técnicas (Thomas, 2013) que emergieron con el objetivo de complementar las potencialidades de las conceptualizaciones constructivistas. Hacer uso de estas categorías nos permitió, en un plano teórico, abrir la «caja negra» de la tecnología y des-construir sus elementos heterogéneos constitutivos y, en un plano práctico, dejar de lado las visiones deterministas en el diseño instrumental analítico y dar cuenta del carácter complejo y dinámico de nuestro objeto de estudio (Thomas, 2000; Thomas *et al.*, 2008).

El enfoque teórico-metodológico SCOT fue desarrollado a principios de los años ochenta por Trevor Pinch⁸ y Wiebe Bijker⁹ y establece que el cambio tecnológico y la innovación se encuentran determinados por procesos sociales

⁸ Trevor Pinch, nacido el 1 de enero de 1952, es Licenciado en Física y Doctor en Sociología británico, actualmente se desempeña como Profesor en el departamento de Estudios sobre Ciencia y Tecnología de la Cornell University, EEUU

⁹ Wieber Bijker, nació el 19 de marzo de 1951, es ingeniero, filósofo y doctor en Sociología de la Historia de la Tecnología. Es Profesor emérito de Tecnología y Sociedad en la Facultad de Artes y Ciencias Sociales de la Maastricht University, Países Bajos

más que por cualquier lógica tecnológica interna, es decir, los propósitos de adopción e integración de una tecnología son conducidos socialmente y no en un espacio técnico asocial (Bruun y Hukkinen, 2013). De esta manera, el abordaje SCOT se propone indagar y explicar la manera en que los procesos sociales influyen y conducen el contenido mismo de la tecnología, a la cual se la inscribe en el marco de un «tejido sin costuras» de la sociedad, la economía y la política (Albornoz, 2016; Dughera, 2015; Pinch, 2015; Pinch y Bijker, 2013; Thomas, 2000, 2009). Desde este enfoque se enfatiza que, en todo proceso social, como ser las dinámicas de innovación, se reconoce una multiplicidad de sentidos que los diferentes actores otorgan a los artefactos tecnológicos introduciéndose la noción de que los artefactos pueden ser interpretados de diversas maneras y tienen, por tanto, «flexibilidad interpretativa». En palabras de los autores:

“No queremos decir con esto que existe flexibilidad sólo en el modo en que la gente piensa o interpreta los artefactos, sino también que existe flexibilidad en el modo en que los artefactos son diseñados. No existe un solo modo o «el mejor modo» para diseñar un artefacto” (Pinch y Bijker, 2013, p. 51).

Quienes comparten el mismo conjunto de significados vinculados a un artefacto específico constituyen lo que se denomina «grupos sociales relevantes» (GSR) y existirán tantos artefactos como visiones se compartan de los mismos (Pinch, 2015; Pinch y Bijker, 2013; Thomas, 2013). Por tanto, la idea de «flexibilidad interpretativa» intenta dar cuenta de esta multiplicidad de visiones y de artefactos que coexisten en un momento y lugar determinados:

“Los grupos sociales relevantes no ven simplemente los diferentes aspectos de un artefacto. Los sentidos otorgados por un grupo social relevante «constituyen» el artefacto. Hay tantos artefactos cuanto diferentes grupos sociales relevantes, no hay artefactos no constituidos por grupos sociales relevantes” (Bijker, 1995, p. 77, citado por Thomas, 2013, p. 234)

Estos GSR participan activamente en los procesos de construcción social de un artefacto, a través de los procesos de «clausura» y «estabilización» del artefacto tecnológico. Partimos de entender que la existencia de diferentes GSR se debe a la multiplicidad de sentidos que estos grupos tienen de un artefacto tecnológico, por lo que, la «clausura» de esta multiplicidad de sentidos se alcanza cuando se logra el consenso entre estos grupos respecto del sentido

dominante de un artefacto, esto es, la «flexibilidad interpretativa» disminuye y se logra el alineamiento de las interpretaciones, por lo tanto, se alcanza el consenso entre los actores acerca del sentido dominante de un artefacto. Por otro lado, y como otra cara del mismo proceso, cuando un GSR acepta el funcionamiento de un artefacto, cuanto más homogéneos sean los sentidos que se le atribuyen, se dice que se ha alcanzado un mayor grado de «estabilización» de esa «flexibilidad interpretativa». La «estabilización» refiere, por tanto, a la aceptación de un artefacto por parte de los actores y dado que todos los artefactos son objeto de flexibilidad interpretativa, siempre son posibles nuevas interpretaciones (Bijker, 2013; Bruun y Hukkinen, 2013; Pinch, 2015; Pinch y Bijker, 2013; Thomas, 2013). En los estudios SCOT, tal es la centralidad que adquirió la categoría de GSR que, siguiendo a Hernán Thomas, es considerada el primer nivel de agregación en el análisis de los procesos de cambio tecnológico, constituyéndose en una categoría analítica en sí misma para los estudios constructivistas (2000).

Desde este enfoque, se parte de la idea de que las interpretaciones que los GSR tienen sobre el artefacto tecnológico se encuentran situadas social y culturalmente, asumiendo que los sujetos que comparten un mismo contexto tienden a confluír en sentidos e interpretaciones similares respecto del artefacto en cuestión. A este conjunto de elementos que influyen y estructuran la interacción dentro de los GSR y que conducen a la atribución de sentido de los artefactos técnicos, Bijker lo denominó «marco tecnológico» (o *technological frame* en su expresión original) (Bruun y Hukkinen, 2013). Un «marco tecnológico» puede ser utilizado, por un lado, para explicar cómo el ambiente social estructura el diseño de un artefacto, pero por el otro, indica cómo la tecnología existente estructura el ambiente social, por lo que, el autor sostiene que un «marco tecnológico» resulta de hacer menos visibles las costuras del tejido en el cual se inscriben las tecnologías (Bijker, 2013). Este nuevo nivel de análisis que se propone desde el enfoque SCOT se establece como una nueva unidad de análisis que intenta dar cuenta de la complejidad de las dinámicas de innovación. El autor establece tres características que posibilitan comprender más detalladamente lo que representa un «marco tecnológico»: a) es heterogéneo dado que no se refiere a un dominio cognitivo o social y puede estar conformado tanto por artefactos como valores, objetivos como teorías,

protocolos o conocimiento tácito; b) no son entidades fijas, su carácter interactivo los hace conceptos intrínsecamente dinámicos; y c) provee los objetivos, los pensamientos, las herramientas de acción, esto es, ofrecen tanto los problemas centrales como las estrategias orientadas a resolverlos (Bijker, 1993, citado en Thomas, 2000).

En esta tesis, consideramos que el concepto de «marco tecnológico» puede ser de utilidad para poner en evidencia los distintos elementos que entran en consideración en las dinámicas de innovación centradas en la integración de las TIC en el escenario educativo. Así mismo, es importante resaltar, tal como formula Bijker, que el «marco tecnológico» no es una característica individual ni de sistemas o instituciones, sino que se encuentra *entre* los actores, no *en* ni *encima* de ellos, y encuentra paralelismo con el concepto de «red» que se formula en el marco de la Teoría del Actor Red (Bijker, 2013).

La Teoría del Actor-Red (TAR, o ANT por su expresión en inglés *Actor-Network Theory*) fue desarrollada inicialmente para los estudios sociales de la ciencia (Law y Hassars, 1999, citado en Bruun y Hukkinen, 2013), pero luego se difundió a muchos otros campos, siendo Michel Callon¹⁰, Bruno Latour¹¹ y John Law¹² sus principales exponentes en el campo de los EST. Dentro de este campo de estudios, la TAR es uno de los enfoques que más protagonismo le otorgó al concepto de «red», siendo la categoría clave de este enfoque la de «actor-red», que es entendida como redes heterogéneas de actores (humanos o no humanos) cuyo poder de actuar –capacidad para la acción- no es una característica intrínseca de ellos mismos, sino que tiene su origen en las redes que pueden controlar y en las que están inmersos (Aibar, 1996, citado en Guido, 2009), encontrando paralelismo con la categoría «marcos tecnológicos» del enfoque SCOT. Una «red» es siempre una red de relaciones, cuya propiedad es la de interconectar sus diferentes puntos, elementos o nodos, por lo que se la reconoce por su complejidad, su extensión, su dinámica y su heterogeneidad.

¹⁰ Michel Callon es sociólogo e ingeniero francés, nació en 1945 y es miembro honorario de la Centre de Sociologie de l'Innovation y profesor en la Ecole des Mines de París.

¹¹ Bruno Latour es filósofo, sociólogo y antropólogo de la ciencia, nació el 22 de junio de 1947 en Beaune, Francia, y actualmente es profesor emérito asociado en el Instituto de Estudios Políticos de París, conocido como *Sciences Po*.

¹² John Law nació el 16 de mayo de 1946, es sociólogo y profesor en la Lancaster University y en la Open University del Reino Unido.

Respecto de esta última cualidad, se enfatiza en que además de ser heterogéneos los elementos que conforman la red, sus formas de relacionarse y organizarse también son heterogéneas, por ello la peculiar complejidad de una «red». En palabras de Callon:

“Si graficáramos una red usando secuencias de puntos y líneas, deberíamos ver a cada punto como una red que a su vez es una serie de puntos colocados por sus propias relaciones. Las redes se dan fuerza unas a otras” (Callon, 1987, citado en Thomas, 2013, p. 228)

En toda «red» se identifican dos niveles de elementos constitutivos: los actores y los intermediarios. Un intermediario es cualquier cosa que pasa de un actor a otro y que sustancia y configura la relación entre ellos. Callon sostiene que un *“intermediario (...) describe (en el sentido literario del término) y compone (en el sentido de «dar forma») una red de la cual en cierto modo forma el sostén y a la cual le confiere un orden”* (Callon, 2013, p. 152). La intermediación se da a través de textos, artefactos técnicos, seres humanos y las habilidades que incorporan como el conocimiento, *know-how*, etc. Por otro lado, los actores de una «red» son entendidos como cualquier entidad capaz de asociar y poner en circulación a otros intermediarios. La dinámica que se establece entre intermediarios y actores es tal que en múltiples ocasiones los intermediarios pasan a ser actores fundamentales en la conformación de redes.

Por otro lado, Hernán Thomas (2013) a partir de un procedimiento de triangulación teórica que combina las matrices disciplinares de la sociología de la tecnología y la economía del cambio tecnológico, en su obra *“Estructuras cerradas versus procesos dinámicos”* propone un conjunto de conceptos socio-técnicos que considera particularmente útiles para la comprensión de los procesos de diseño, producción y utilización de tecnologías en América Latina. Entre estos conceptos que emergen de procesos más modernos de conceptualización socio-técnicos, destacamos para esta tesis el de «resignificación de tecnologías», dado que permite poner en evidencia como ciertas tecnologías, que ya se encontraban disponibles para otros escenarios y con otros sentidos, son reutilizadas de manera creativa en el marco de ciertas dinámicas de innovación y cambios tecnológicos. En un proceso de resignificación se asignan nuevos sentidos de la tecnología como de su medio

de aplicación, situándose en la interface entre las acciones sociales de desarrollo tecnológico y las trayectorias tecnológicas de concretos grupos sociales relevantes, en el “tejido sin costuras” de la dinámica de innovación (Thomas, 2009). En palabras del autor, “*resignificar tecnologías es refuncionalizar conocimientos, artefactos y sistemas*” (2013, p. 255). Esta categoría cobra especial sentido en el estudio de las dinámicas de innovación educativas dado que se puede poner en evidencia como la integración de las TIC implica, en muchos casos, rediseñar y adecuar tecnologías a condiciones y significados contruidos localmente, como así también, iluminar las intervenciones de los actores locales en la construcción de funcionamiento y utilidad de las tecnologías.

A partir de estos enfoques teórico-metodológicos, en el marco de esta tesis asumimos que una innovación educativa puede configurarse como una «red», como una dinámica de integración de elementos y relaciones heterogéneas, como un entramado socio-técnico integrado por diversos elementos, tales como actores individuales (docentes, estudiantes, directivos, gestores, etc.) y colectivos (municipios, instituciones educativas, empresas, etc.), textos (informes, libros, decretos, leyes, etc.) y artefactos tecnológicos (dispositivos multimediales, softwares, lenguajes de programación, etc.). Entendemos, por tanto, que en este entramado socio-técnico que constituyen las dinámicas de innovación, se consolidan espacios de flujos de relaciones que conectan y vinculan elementos heterogéneos que refuncionalizan y dan sentido a las TIC en el proceso de integración, donde se acoplan a la «red», la co-construyen (Guido, 2009) y ponen en evidencia la dimensión política como un elemento clave para el análisis de este objeto de estudio. A continuación, se describirá y delimitará el objeto de estudio de la tesis, se presentarán los objetivos y las hipótesis de trabajo, así como los principales aportes que buscamos generar con esta investigación.

2.1. Acerca del objeto de estudio

El objeto de estudio de esta tesis son las políticas de Innovación Educativa particularmente aquellas que conciben a la integración de las TIC en las dimensiones del proceso educativo como parte esencial en la dinámica de

transformación. Por tanto, la unidad de análisis que se selecciona es una propuesta de innovación educativa concreta (estudio de caso) la cual será sometida a una Matriz de Análisis confeccionada a fin de poder obtener información que nos permita entender cómo se definen e implementan las políticas de innovación educativa centradas en la integración de las TIC en el entramado establecido por las dinámicas y los actores propios de los escenarios educativos, las políticas públicas, los marcos normativos y el contexto territorial donde se despliega dicha dinámica de transformación.

2.2. Hipótesis y objetivos

El marco hipotético de esta tesis parte de considerar, **en primer lugar**, que integrar las TIC al escenario educativo es un proceso complejo y multidimensional que requiere de procesos de co-construcción socio-técnica donde la incorporación de las TIC (dotar de infraestructura y equipamiento) es un componente básico y fundamental pero no suficiente. Para lograr genuinos procesos de integración y transformación es necesario reconocer las tensiones, negociaciones y transformaciones socio-técnicas que ocurren en los escenarios educativos, así como también las concepciones, los intereses y los sentidos que los diferentes actores construyen en relación a las TIC en particular y las tecnologías en general.

Así, **en segundo lugar**, para que una política de innovación educativa centrada en la integración de las TIC sea considerada como tal debe establecerse un proceso dinámico, complejo y no lineal de transformación del escenario educativo en relación a la organización institucional, el formato curricular, los roles y funciones de los actores educativos (docentes y estudiantes) y los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Por último, en el marco de las políticas de innovación educativa centradas en la integración de las TIC, asumimos, **en tercer lugar**, que los procesos de innovación e integración son mutuamente condicionantes, esto es, no hay innovación sin integración y no hay integración sin innovación.

Teniendo en cuenta este marco hipotético, el **objetivo general** de esta tesis es contribuir en la elaboración de un recurso teórico-analítico que permita

reconocer y comprender el entramado de relaciones y elementos heterogéneos que configuran una política de innovación educativa centrada en la integración de las TIC.

Para avanzar en concreción de este objetivo general, nos proponemos los siguientes **objetivos específicos**:

- Identificar los elementos del entramado socio-técnico que se establecen en el marco del PVV
- Caracterizar las políticas públicas de innovación e integración de las TIC identificando aquellos elementos que posibiliten su análisis y diseño, implementación y evaluación
- Formular e implementar una matriz de análisis que posibilite comprender la compleja trama de actores, recursos, instituciones, normativas, políticas y relaciones que se ponen en juego en el diseño e implementación de políticas de innovación educativa que integran las TIC
- Comprender las dinámicas de innovación educativa en relación a la tensión diferencial, las dinámicas de gestión, las condiciones de participación de los actores del proceso educativo y de las viabilidades
- Reconocer y examinar las transformaciones del escenario educativo en relación a la organización institucional, el formato curricular, los roles y funciones de los actores del proceso educativo (docentes y estudiantes) y los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

2.3. Justificación

A través de esta tesis nos proponemos aplicar determinados recursos conceptuales y metodológicos del campo de los estudios sociales de la ciencia y la tecnología al estudio de las Tecnologías Infocomunicacionales (TIC) en el entramado de las dinámicas de innovación educativas. Consideramos que abordar las TIC desde ciertas conceptualizaciones generales de las tecnologías que ofrece dicho campo de estudio, posibilitará comprender particularidades de

los procesos de integración de las TIC en la educación como estrategia para promover procesos de inclusión socioeducativa y garantizar el derecho a la educación. Además, este marco conceptual permitirá comprender a las Innovaciones Educativas y la integración de las TIC en términos de dinámicas, lo que pone en relieve las relaciones, los procesos, los sentidos y las trayectorias involucrados, ofreciendo particulares ventajas respecto de aquellos enfoques centrados sólo en los sujetos aislados, los artefactos singulares y las situaciones particulares (Thomas, 2013).

Por otro lado, nos proponemos desarrollar una Matriz de Análisis como marco analítico de las políticas de Innovación Educativa en el campo de la integración de las TIC, con el fin de promover un aprendizaje crítico de sus mecanismos, sus lógicas internas y externas, sus procesos de co-construcción y las sinergias de sentidos. Formulamos esta Matriz de Análisis como un recurso analítico que posibilite comprender la compleja trama de actores, recursos, instituciones, normativas que se ponen en juego al momento de impulsar políticas de innovación educativa en el campo de la integración de las TIC.

De esta manera, nos proponemos contribuir con resultados concretos que orienten en la búsqueda de estrategias a través de las cuales los Estados puedan asumir el compromiso por la mejora de la equidad y la calidad educativa desde la perspectiva de la educación como derecho, concibiendo a las TIC en el marco de un «tejido sin costuras» donde se integran, de manera compleja, hechos heterogéneos y actores diversos de manera no lineal. Por tanto, la propuesta general de la tesis se orienta a ofrecer elementos que aporten a construir un punto de vista complejo al momento de diseñar e implementar Políticas Públicas que atiendan el derecho a la educación como bien social y que no terminen en una sumatoria de programas, proyectos y acciones aisladas sin mayores consecuencias en la transformación del escenario educativo.

CAPÍTULO 3. EL ESTUDIO DE CASO COMO ESTRATEGIA METODOLÓGICA

En esta investigación nos posicionamos en los Estudios Sociales de la Tecnología dado que los fenómenos socio-técnicos son abordados y comprendidos desde una perspectiva histórica, social y contextual, poniendo en evidencia las dinámicas relacionales que se establecen entre el fenómeno, sus dimensiones y su propio contexto. En consonancia con este posicionamiento, adoptamos el estudio de caso como diseño metodológico dado que ofrece la posibilidad de estudiar los fenómenos de investigación de forma holística y contextual, en sus escenarios concretos y particulares de acontecimiento, captando la complejidad propia de la vida social y recuperando la presencia, el papel y el significado de los actores en el desarrollo de estos procesos sociales (Martínez Carazo, 2006; Neiman y Quaranta, 2006; Stake, 1999; Yin, 2003). Al respecto, Stake afirma que un estudio de caso implica *“el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias particulares”* (1999, p. 11), mientras que Eisenhardt reconoce que el estudio de casos es concebido como *“una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares”* (Eisenhardt, 1989, citado en Martínez Carazo, 2006, p. 174), conceptualizaciones que claramente destacan la centralidad de este tipo de estudios en recuperar el contexto y las circunstancias en las que se desarrolla un caso particular. De esta manera, el estudio de caso como metodología de investigación nos permitió abordar las características fundamentales de las políticas de innovación e inclusión socioeducativas que integran las TIC al escenario educativo, a partir de indagar los procesos con los cuales se diseñan, se implementan y se evalúan, teniendo en cuenta las dinámicas relacionales que se establecen y el contexto particular donde se desarrollan.

Adentrándonos en las particularidades que pueden adoptar los diseños de estudios de caso, encontramos que estos pueden ser del tipo simples o múltiples dependiendo el número de casos que se tomen para realizar la investigación. Yin (2003) propone una tipología que establece cuatro tipos

básicos vinculando la cantidad de casos seleccionados (simple o múltiple) y los diferentes niveles de análisis (número de unidades y subunidades de análisis) en una matriz 2x2 (ver Cuadro 2). De esta manera, el autor reconoce los tipos 1 y 2 correspondientes a diseños holísticos (un único nivel de análisis) de casos único y múltiple respectivamente, mientras que los tipos 3 y 4 corresponden a los diseños incrustados (*embedded*) o que abordan múltiples unidades de análisis de casos único y múltiple respectivamente.

Cuadro 2. Diseños básicos de estudios de caso

	CASO ÚNICO	CASOS MÚLTIPLE
UNIDAD DE ANÁLISIS ÚNICA (holístico)	TIPO 1 Caso único holístico	TIPO 3 Caso múltiple holístico
UNIDADES DE ANÁLISIS MÚLTIPLES (embedded)	TIPO 2 Caso único embedded (o “encastrado”)	TIPO 4 Caso múltiple <i>embedded</i> (o “encastrado”)

Fuente: adaptación de Yin (2003).

Siguiendo la tipología propuesta por Yin, en esta tesis adoptamos el diseño tipo 2 por lo que se definieron múltiples dimensiones de análisis para el abordaje de un único caso de estudio. La decisión de adoptar este tipo de diseño recae en la posibilidad de estudiar una situación particular (caso único) que resulta relevante en sí misma y que además posibilita capturar las circunstancias y condiciones de una situación particular, a fin de poder contribuir con el conocimiento general de las dinámicas de innovación educativa centradas en la que integran las TIC. La incorporación de subunidades o dimensiones analíticas aporta mayor potencialidad al estudio de caso al promover un análisis más extenso, complejo y en profundidad de las dinámicas relacionales y de co-construcción que se producen en el fenómeno en estudio. Este tipo de diseño nos llevó a formular una matriz de análisis conformada por cinco dimensiones, las cuales serán presentadas y desarrolladas en el Capítulo 6 de esta tesis.

Además de la potencialidad de los estudios de caso de *“captar los aspectos subjetivos como los objetivos de la vida social, y [considerar] la existencia de un mundo exterior aunque no existe una única y definitiva verdad sobre el mismo, a la vez que se da por descontada la carga valorativa que existe*

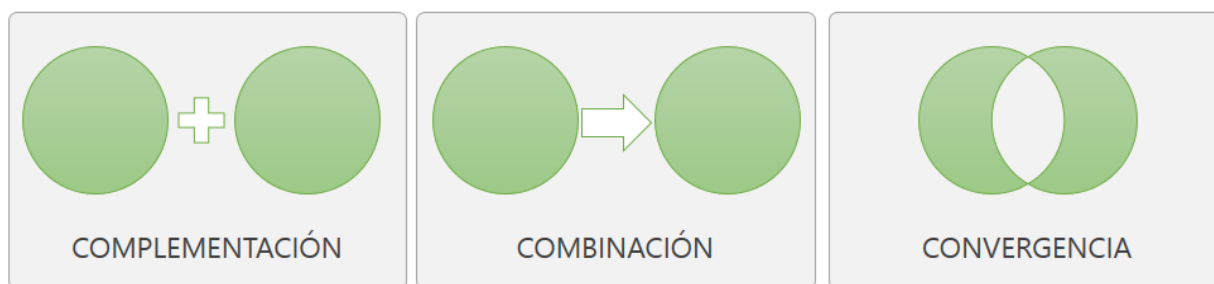
por parte del investigador en el recorte problemático de la investigación” (Neiman y Quaranta, 2006, p. 222), este tipo de diseños de investigación ofrecen la posibilidad de recurrir a diseños metodológicos que integren procedimientos cuantitativos y cualitativos, en lo que diversos autores convinieron en denominar «estrategia de triangulación» (Alzás García, Casa García, Luengo González, Torres Carvalho y Catarreira, 2016; Neiman y Quaranta, 2006; Stake, 1999; Yin, 2003).

Entendemos que la triangulación es la estrategia de utilizar diferentes métodos (recurriendo a diversas fuentes de información, diversos números de personas que participan del estudio, diversas teorías y metodologías) para el estudio de un mismo fenómeno que garantizan tanto la fiabilidad como la validez de los resultados obtenidos (Alzás García *et al.*, 2016). Al respecto, Stake afirma que *“para conseguir la confirmación necesaria, para aumentar el crédito de la interpretación, para demostrar lo común de un aserto, el investigador puede utilizar cualquiera de las diversas estrategias [de triangulación]”* (1999, p. 98). Denzin, en su obra *“The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods”* establece cuatro tipos básicos de triangulación: a) de datos, b) de investigadores, c) teórica y c) metodológica (1970, citado en Alzás García *et al.*, 2016). En esta tesis recurrimos a la triangulación de datos y metodológica.

La triangulación de datos o de las fuentes de información hace referencia a la obtención de información sobre el objeto de investigación haciendo uso de diversas fuentes que permitan contrastar los datos recogidos. Este tipo de triangulación establece la búsqueda de información estableciendo diferentes criterios temporales, espaciales y personales y distintos niveles de análisis según la persona y el objeto de estudio. Por otro lado, la triangulación metodológica consiste en combinar varios métodos de recogida y análisis de datos, distinguiéndose entre la triangulación intramétodo (dentro de un método) y la intermétodo (entre dos o más métodos). La triangulación dentro de un método propone analizar los datos obtenidos empleando diversas técnicas de recogida de información encuadradas en un solo método, mientras que la triangulación entre dos o más métodos consiste en la utilización de distintas técnicas de recolección de datos enmarcadas en métodos diferentes pero que se combinan para analizar un mismo objeto de estudio. Por otro lado, Eduardo Bericat (1998)

desarrolla tres estrategias básicas (ver Esquema 1) a partir de las cuales se puede llevar adelante la integración de metodologías cualitativas y cuantitativas: 1) complementación (cuando se obtienen dos imágenes procedentes de la aplicación de métodos cualitativos y cuantitativos, respectivamente), 2) combinación (se integra subsidiariamente un método en el otro método, compensando las debilidades de uno a través de la incorporación de datos procedentes de la aplicación del otro método) y 3) convergencia (utiliza ambas metodologías para el reconocimiento de un mismo e idéntico aspecto de la realidad social buscando el solapamiento o convergencia de los resultados).

Esquema 1. Representación de las estrategias de triangulación



Fuente: elaboración propia en base a Bericat (1998).

Dada la complejidad de nuestro objeto de estudio se utilizaron métodos y técnicas de investigación y recolección de información diferentes, pero complementarios a partir de un diseño metodológico que incluyó la producción y análisis de datos primarios como así también la utilización de datos secundarios (triangulación de datos) sobre la base de la convergencia de métodos cualitativos y cuantitativos (triangulación metodológica intermétodo o entre métodos). Además de recurrir a múltiples fuentes como así también a variados métodos e instrumentos de recolección de información, los datos obtenidos fueron confrontados a fin de verificar si guardan relación entre sí, esto es, *“si desde diferentes perspectivas convergen los efectos explorados en el fenómeno objeto de estudio”* (Martínez Carazo, 2006, p. 185).

Particularmente adoptamos la estrategia de convergencia metodológica, la cual enfatiza la posibilidad de que dos metodologías diferentes, implementadas de forma independiente, puedan captar un mismo hecho a partir del solapamiento o convergencia de los resultados, por lo que *“no se trata de completar nuestra visión de la realidad con dos miradas, sino de utilizar ambas*

orientaciones para el reconocimiento de un mismo e idéntico aspecto de la realidad social” (Bericat, 1998, p. 33). La adopción de esta estrategia metodológica se fundamenta en la posibilidad de recurrir a la potencialidad de la convergencia de ambas metodologías para dar cuenta de las dinámicas de innovación educativas y la integración de las TIC teniendo en cuenta el contexto particular donde se desarrollan, abordando sus características fundamentales, así como, los procesos y relaciones a través de los cuales se diseñan, implementan y evalúan (Neiman y Quaranta, 2006). Para llevar adelante esta estrategia de triangulación se recurrió a diferentes fuentes de información, tales como bases de datos, páginas web oficiales, entrevistas a informantes clave, encuestas, documentos oficiales e institucionales y estadísticas provinciales y nacionales vinculadas con el fenómeno abordado en la investigación.

3.1. El diseño metodológico: las fuentes e instrumentos de información

El diseño metodológico de esta tesis se centra en los estudios de caso, específicamente el diseño de caso único con múltiples dimensiones de análisis, adoptando la estrategia de triangulación tanto de fuentes de información como metodológica y buscando la convergencia en los datos recolectados. Consideramos que este diseño nos permite abordar las características fundamentales de nuestro particular caso de estudio pero que puede ser replicado para otras políticas, programas, planes e iniciativas de innovación e inclusión socioeducativas, a partir de indagar los procesos a partir de los cuales se diseñan, se implementan y se evalúan teniendo en cuenta el contexto particular donde se desarrollan. A continuación, describimos detalladamente las fuentes e instrumentos de información utilizados en esta investigación:

3.1.1. Entrevistas semiestructuradas en profundidad

Entre las técnicas de obtención de información científica utilizadas en esta tesis, recurrimos a las entrevistas semiestructuradas en profundidad considerando que su riqueza radica en la posibilidad de

registrar y sistematizar las interpretaciones y experiencias de vida de las personas (Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert, 2005) a partir de promover la interacción entre el entrevistado y el entrevistador, centrada en los procesos de intersubjetividad (Scribano, 2008). La elección de este instrumento se sustenta en su flexibilidad, en la riqueza de la información que se obtiene en las palabras y las interpretaciones de los entrevistados, en que proporciona la posibilidad y oportunidad de clarificar y repreguntar en un marco de interacción directo, flexible, personalizado y espontáneo, además de proporcionar información que enriquece los datos cuantitativos obtenidos de otras fuentes de información (Sautu *et al.*, 2005).

Una de sus características relevantes es que debe ser exhaustiva, esto es, debe poder agotar y/o saturar la conversación sobre el tema que es objeto del diálogo (Scribano, 2008), por lo que se debe planificar la entrevista de tal manera que pueda obtener la mayor cantidad de información posible. Para ello, en el diseño de la entrevista construimos un guion con una serie de preguntas y variables que, si bien están estandarizadas para facilitar el procesamiento y análisis de las mismas, se mantuvo cierto grado de libertad para poder repreguntar y ampliar la información o formular otras preguntas que surjan de manera espontánea y que no hayan sido previamente planificadas. El guion se organizó en torno a una serie de ejes temáticos con el objeto de indagar algunos datos personales que permitan censar a los entrevistados; datos específicos del PVV en relación a la situación problemática que responde, la dinámica de gestión, sus objetivos y los factores que favorecieron y/u obstaculizaron el proceso de implementación; información sobre el proceso de integración de las TIC y por último una valoración personal sobre lo que representan las dinámicas de innovación educativa en general.

Los informantes clave en relación al caso en estudio fueron seleccionados a partir de un criterio de decisión muestral del tipo de relevancia, esto es, actores representativos y protagónicos en la definición, ejecución e implementación del PVV, de esta manera, las entrevistas se realizaron a integrantes del equipo de gestión y docentes

del PVV. Realizamos un total de ocho entrevistas, tres a integrantes del equipo central y cinco a docentes del PVV. El total de entrevistas realizadas se definió atendiendo al criterio de «saturación teórica»¹³, esto es, cuando se llega a una cantidad de entrevistas donde la información recopilada registra reiteraciones y no aporta nada nuevo al desarrollo de las dimensiones de análisis del objeto en estudio. En el Cuadro 3 sintetizamos los datos de las entrevistas realizadas y la codificación empleada:

Cuadro 3. Sistematización de entrevistas realizadas a informantes claves

REGISTRO	INFORMANTE	FUNCIÓN EN EL PVV	EDAD	LOCALIDAD
01EC	Equipo Central	Coordinadora de Carrera	51	Rosario
02EC	Equipo Central	Coordinadora de Sedes	50	Rosario
03EC	Equipo Central	Auxiliar de Coordinación de Formación Docente	34	Rosario
04DT	Docente	Docente – Tutor, Referente de Aula	34	Rosario
05DT	Docente	Docente – Tutor, Referente de Aula	37	Aceval
06DT	Docente	Docente – Tutor, Referente de Aula	44	Rosario
07DT	Docente	Docente – Tutor, Referente de Aula	50	Rosario
08DT	Docente	Docente – Tutor, Referente de Aula, Contenidista	37	Santa Fe

Fuente: elaboración propia

Las entrevistas las realizamos durante el año 2019 y a nivel individual con cada uno de los informantes seleccionados a quienes se les pidió autorización explícita para su registro en audio y su posterior utilización en el marco de la investigación. Antes de comenzar la entrevista se destacó el carácter anónimo de las mismas, para lo cual recurrimos a un procedimiento de codificación para identificar cada una de las entrevistas. Así mismo, se resaltó durante la entrevista que los

¹³ Glaser y Strauss (1967) formulan el criterio de «saturación teórica» para determinar cuándo dejar de muestrear a los distintos informantes clave en el transcurso de una investigación. Este criterio intenta mostrar que superado este límite muestral no se obtienen nuevos datos, o se observa reiteración en la información obtenida, no pudiendo ampliar el desarrollo de las categorías de estudio.

datos recabados serán utilizados exclusivamente para esta investigación. Todas las entrevistas fueron registradas en audios, transcritas íntegramente y luego fueron sometidas a un análisis de contenido (Sautu *et al.*, 2005), extrayendo las dimensiones y categorías que son definidas en la matriz de análisis de esta investigación.

3.1.2. Cuestionarios estandarizados

Además de las entrevistas, recurrimos a los cuestionarios estandarizados como instrumento para recolectar información estadística en relación al caso en estudio. Implementamos tres cuestionarios diseñados específicamente para cada grupo poblacional (universo de estudio) encuestado: los docentes, los estudiantes y los responsables (directivos, coordinadores, representantes, etc.) de las sedes institucionales que al momento de implementar los cuestionarios (diciembre 2017) se hallaran vinculados al PVV. Tanto el diseño como la implementación de los cuestionarios se realizaron en conjunto con una comisión de trabajo compuesta por integrantes del Equipo Central del PVV que fue conformada con el objeto de iniciar el seguimiento y monitoreo del PVV a partir de datos estadísticos. De esta manera, los instrumentos de recolección de datos fueron diseñados aunando los requerimientos de esa comisión y los objetivos de esta tesis¹⁴.

Para el diseño de los cuestionarios se operacionalizó un conjunto de variables que se organizaron en diferentes secciones en función de la población a encuestar. En líneas generales las secciones recuperan a) información general de los encuestados (información sociodemográfica, geográfica, profesional y laboral) o de las instituciones (localización y tipología), b) información en relación al acceso y uso de las TIC y, particularmente para los estudiantes, c) información sobre la situación de escolarización secundaria personal. Las variables fueron estudiadas

¹⁴ Con el objetivo de no saturar de información y datos, en esta tesis se presenta la operacionalización y los resultados de aquellas variables que responden a los objetivos y criterios de la investigación, dejando por fuera aquellas variables que sólo respondían con los objetivos específicos del estudio emprendido por el Equipo Central del PVV.

desde diferentes dimensiones y operacionalizadas a partir de indicadores que según el nivel de medición se los puede clasificar en a) cualitativos nominales (sexo, estado civil, localidad, situación laboral, etc.) que indican la cualidad del objeto en estudio y b) cuantitativos de intervalo (edad, antigüedad laboral, horas de trabajo, etc.) que otorgan al indicador un valor cuantitativo dentro de un intervalo preestablecido; y en función de la escala de medición, se incluyen los indicadores del tipo c) discretos (número de familiares a cargo) que establecen una escala en la cual no se incluyen valores intermedios. Estos indicadores se traducen en preguntas tanto cerradas, precodificadas o de respuesta fija (dado que posibilitan una mayor codificación, procesamiento y comparabilidad de los resultados, además de reducir las ambigüedades de las respuestas) como del tipo abiertas (a fin de obtener información más amplia expresada en los propios términos de los participantes).

Los diseños generales de los cuestionarios resultaron en a) 2 secciones, 4 variables, 8 dimensiones y 16 indicadores (ver Cuadro 4) para el caso de los docentes; b) 3 secciones, 5 variables, 8 dimensiones y 22 indicadores (ver Cuadro 5) para el cuestionario de los estudiantes; y c) 2 secciones, 2 variables, 4 dimensiones y 9 indicadores (ver Cuadro 6) para el de las sedes institucionales (territoriales y de conectividad) del PVV. En el ANEXO I presentamos los cuadros de operacionalización de los tres cuestionarios de manera detallada y en el ANEXO V el procesamiento de los datos obtenidos para cada indicador.¹⁵

Todos los cuestionarios fueron sometidos a un proceso de validación aplicando el instrumento a un número delimitado de participantes, con los cuales se mantuvo un diálogo respecto de la coherencia y entendimiento de los enunciados a fin de realizar los ajustes pertinentes en el diseño del instrumento.

¹⁵ Consideramos necesario aclarar que no se realizó un análisis exhaustivo de todos los indicadores incluidos en los cuestionarios dado que sólo se incluyeron en el análisis aquellos que aportaban información de gran relevancia para nuestro objeto de estudio, quedando los datos disponibles para futuras investigaciones.

Cuadro 4. Diseño de los cuestionarios estandarizados para docentes del PVV

1. CUESTIONARIO ESTANDARIZADO PARA DOCENTES DEL PVV		
SECCIÓN 1. Información personal y profesional		
VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR
Caracterización poblacional de los docentes del PVV	Dimensión sociodemográfica	Edad
		Sexo
Experiencia laboral y formación de los docentes del PVV	Antigüedad en la docencia y en el PVV	Antigüedad en el sistema educativo
		Año de ingreso al PVV
		Rol que desempeña en el PVV
	Formación de base de los docentes del PVV	Máximo nivel académico de formación
	Actualización profesional en TIC de los docentes del PVV	Tiempo transcurrido desde la última actividad
Tipo de actividad de formación		
SECCIÓN 2. Información sobre acceso y uso de las TIC		
VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR
Acceso a recursos e infraestructura TIC	Acceso a los recursos TIC	Tipo de dispositivo tecnológico
	Acceso a infraestructura TIC	Conexión a internet
		Asiste a sedes de conectividad
Usos de las TIC	Transformaciones en el proceso de comunicación	Medio de comunicación con estudiantes
		Medio de comunicación con equipo institucional
	Transformación en la dinámica pedagógica	Realiza trabajo colaborativo con otros docentes
		Medio de trabajo colaborativo con otros docentes
		Realiza clases de consulta on line

Fuente: elaboración propia

Cuadro 5. Diseño de los cuestionarios estandarizados para estudiantes del PVV

2. CUESTIONARIO ESTANDARIZADO PARA ESTUDIANTES DEL PVV		
SECCIÓN 1. Información personal y laboral		
VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR
Caracterización poblacional de los estudiantes del PVV	Dimensión sociodemográfica	Edad
		Sexo
		Estado civil
		Familiares a cargo
		Cantidad de familiares a cargo
	Dimensión geográfica	Regional Educativa de residencia
Zona de residencia (urbano, rural)		
Caracterización laboral de los estudiantes del PVV	Dimensión laboral	Situación laboral
		Horas semanales de trabajo
		Tipo de jornada laboral
		Rama de actividad económica
		Aportes o descuentos jubilatorios
SECCIÓN 2. Información sobre escolarización secundaria		
VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR
Situación de escolarización de los estudiantes del PVV	Trayectoria escolar en ofertas tradicionales	Estudios secundarios incompletos o nunca iniciados
		Último año cursado y aprobado
		Motivo de abandono
	Trayectoria escolar en el PVV	Año de cursado del PVV
		Motivo de optar por cursado semipresencial
SECCIÓN 3. Información sobre acceso y uso de las TIC		
VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR
Acceso a recursos e infraestructura TIC	Acceso a los recursos TIC	Tipo de dispositivos tecnológicos
	Acceso a infraestructura TIC	Conexión a internet
		Asistencia a sedes de conectividad
Usos de las TIC	Transformaciones en el proceso de comunicación	Frecuencia semanal de conexión en plataforma educativa
		Medio de comunicación con los docentes

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 6. Diseño de los cuestionarios estandarizados para sedes institucionales del PVV

3. CUESTIONARIO ESTANDARIZADO PARA SEDES INSTITUCIONALES DEL PVV		
SECCIÓN 1. Información institucional		
VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR
Caracterización de las Sedes Institucionales del PVV	Localización geográfica	Sedes institucionales por regional educativa
	Tipo de institución	Tipo de institución
SECCIÓN 2. Información sobre acceso a las TIC		
VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR
Equipamiento e infraestructura TIC de las sedes institucionales del PVV	Equipamiento TIC	Cantidad de computadoras destinadas a uso pedagógico
		Cantidad de computadoras por tiempo de existencia
		Disponibilidad de otras herramientas TIC
	Infraestructura TIC	Conexión a internet
		Conexión a WiFi
		Espacio específico para uso de recursos TIC
		Referente TIC

Fuente: elaboración propia

En relación al diseño muestral, recurrimos a un muestreo del tipo estratégico (Cea D' Ancona, 2001) dado que la información obtenida de este instrumento no busca la representatividad estadística, sino que se orienta a profundizar las dimensiones y categorías de nuestra matriz de análisis. Por lo tanto, decidimos conformar una muestra representativa de cada universo poblacional estudiado a partir de criterios no probabilísticos. De esta manera, la selección de las unidades muestrales la realizamos acorde a los objetivos de la investigación y atendiendo a las características generales de cada universo muestral (docentes, estudiantes, sedes institucionales). Además, para ampliar la cobertura y llegar a aquellos participantes que se encuentran en distintos puntos del territorio provincial, las encuestas adoptaron la modalidad del tipo «autoadministrada» (Cea D' Ancona, 2001) por lo que fueron diseñadas utilizando la plataforma *Google Forms* y se enviaron por correo electrónico a cada participante. Si bien en esta modalidad de encuestas se cuestiona la validez de las respuestas por la imposibilidad de controlar si fue la

persona seleccionada la que completa el formulario, trabajamos junto con el Equipo Central del PVV en la validación interna de los datos obtenidos a partir del cruce de información específica con la base de datos del PVV.

Atendiendo a estos criterios, el universo muestral se conformó con la participación de 175 docentes que cumplían sus funciones como docentes-tutores, referentes de aula y/o contenidistas en el PVV de un total de 188 docentes, 1384 estudiantes de un total de 3241 estudiantes matriculados para el cursado de la propuesta curricular del PVV y un total de 45 sedes institucionales de las 95 que conforman la red de instituciones del PVV según se detalla en el informe anual institucional (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2017c).

3.1.3. Documentos, estadísticas e informes oficiales

Siguiendo a Miguel Valles (1999), la utilización de documentos en esta investigación se justifica por a) el carácter no reactivo de los documentos ya que, a diferencia de la información obtenida directamente por el investigador, el material documental suele producirse en otros contextos de interacción social diferentes de la investigación evitando que la presencia del investigador genere reacciones en las personas cuando se saben investigadas; b) la exclusividad del carácter informativo, dado que algunos documentos proporcionan información de cierto carácter único; y c) la posibilidad de dar dimensión histórica a la investigación. Estos tres criterios (no reactividad, exclusividad e historicidad) proporcionan cierta ventaja en el uso de los documentos como fuentes de información para un estudio de caso, como el que aquí desarrollamos. Al hablar de documentos, nos referimos a una

“(...) amplia gama de registros escritos y simbólicos, así como a cualquier material y datos disponibles. Los documentos incluyen prácticamente cualquier cosa existente previa a y durante la investigación, incluyendo relatos históricos o periodísticos, obras de arte, fotografías, memoranda, registros de acreditación, transcripciones de televisión, periódicos, folletos, agendas y notas de reuniones, audio o videocintas, extractos presupuestarios o estados de cuentas, apuntes de estudiantes o profesores, discursos” (Erlandson, et al, 1993, citado en Valles, 1999, p. 120).

En el marco de esta tesis, los documentos oficiales e institucionales que fueron incluidos como fuentes de información, los organizamos en torno a tres tipologías: a) documentos nacionales, c) documentos provinciales, d) documentos institucionales del PVV. En el Cuadro 7 presentamos todos los documentos consultados y analizados durante la investigación organizados en función de esta tipología.

Cuadro 7. Sistematización de documentos nacionales, provinciales e institucionales del PVV utilizados como fuentes de información.

TIPO DE DOCUMENTO	DOCUMENTO	AÑO DE PUBLICACIÓN
Documentos Nacionales	Ley N° 26.206: Ley de Educación Nacional	2006
	Resolución CFE N° 32/07: Acuerdo Marco para Estudios de Educación a Distancia. Niveles Primario, Secundario y Superior	2007
	Resolución CFE N° 118/10: Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Documento Base	2010
Documentos Provinciales	Decreto 3667/94: Creación de las Direcciones Regionales de Educación y Cultura de la Provincia de Santa Fe	1994
	Decreto 2885/07: Estructura Académica del Sistema Educativo Provincial	2007
	Plan Estratégico Provincial Santa Fe. Visión 2030	2012
	Anuario 2018. Estadísticas Educativas de la Provincia de Santa Fe	2019
Documentos Institucionales del PVV	Plan de Estudios Bachiller en Economía y Administración, Plan Vuelvo a Estudiar Virtual.	2014
	Plan de Estudios Bachiller en Agro y Ambiente, Plan Vuelvo a Estudiar Virtual.	2014
	Resolución 1674/14: Programa de Formación "Tutores Virtuales, Humanizadores, Afectivos e Inclusivos"	2014
	Resolución 825/15: Planes de Estudios de Educación Secundaria para Jóvenes y Adultos (EPJA), con orientación en Agro y Ambiente y en Economía y Administración - opción semipresencial.	2015
	Resolución 2091/15: Curso de Formación Semipresencial "La formación del Docente-Tutor del Plan Vuelvo Virtual para una educación socio-inclusiva"	2015
	Plan Vuelvo a Estudiar - Línea Territorial (Informe Final 2016).	2017
	Plan Vuelvo a Estudiar - Vuelvo Virtual (Informe Final 2016).	2017
Decreto 3446/18: Estructura Orgánica de la Escuela de Enseñanza Media para Adultos N° 1330 "Plan Vuelvo a Estudiar Virtual"	2018	

	Plan Vuelvo a Estudiar: Políticas de Inclusión Socioeducativa del Ministerio de Educación de Santa Fe (Informe 2017)	2018
	Guías didácticas de los Módulos Interdisciplinarios del PVV	2015 – 2019
	Materiales Didácticos Multimedia de los Módulos Interdisciplinarios del PVV	2015 – 2019

Fuente: elaboración propia

Todos estos documentos fueron sometidos a un análisis de contenido (Sautu *et al.*, 2005) en relación a las dimensiones y categorías que se incluyen en la matriz de análisis de la investigación, además de recuperar información descriptiva y detallada del caso en estudio.

A modo de síntesis, en el Cuadro 8 presentamos de manera resumida la diagramación de fuentes e instrumentos de información utilizados y que responden claramente a la estrategia de triangulación de datos y metodológica que se adoptó en esta investigación:

Cuadro 8. Fuentes e instrumentos de recolección de datos utilizados.

INSTRUMENTOS	DESCRIPCIÓN	FUENTES DE INFORMACIÓN
Documentos	Recolección, registro y análisis de documentos oficiales	Documentos Nacionales
		Documentos Provinciales
		Documentos institucionales del PVV
Entrevistas	Entrevistas semiestructuradas en profundidad a informantes clave del PVV	Entrevistas semiestructuradas en profundidad a integrantes del Equipo de Coordinación Institucional del PVV (Coordinadores y Auxiliares de Coordinación)
		Entrevistas semiestructuradas en profundidad a integrantes del Equipo de Gestión Pedagógica del PVV (Referentes de Aula Virtual, Docentes-Tutores y Docentes Contenidistas)
Cuestionarios	Cuestionarios estandarizados a docentes, estudiantes y sedes institucionales del PVV	Cuestionario estandarizado a Estudiantes del PVV
		Cuestionario estandarizado a Docentes del PVV
		Cuestionario estandarizado a representantes, autoridades, directivos de las Sedes institucionales del PVV

Fuente: elaboración propia

Dado que la elección del caso de estudio es un elemento crítico y definitorio de este tipo de investigaciones y considerando que el abordaje de un «caso» implica un recorte metodológico que requiere, en un primer momento del trabajo, identificar sus límites conceptuales, temporales y espaciales, a continuación, presentamos el Plan Vuelvo Virtual de la Provincia de Santa Fe como caso único de estudio de esta tesis y los criterios adoptados para su selección.

3.2. El Plan Vuelvo Virtual de la Provincia de Santa Fe como caso de estudio: criterios para su selección

Antes de adentrarnos en la descripción del PVV como caso de estudio, comenzaremos una breve caracterización del sistema educativo provincial en general y del nivel secundario en particular en la Provincia de Santa Fe, describiremos las particularidades de la Educación de Jóvenes y Adultos y, por último, nos adentraremos en las principales políticas e iniciativas de integración de TIC en Santa Fe. Este recorrido nos permitirá contextualizar al Plan Vuelvo a Estudiar – Vuelvo Virtual (PVV) como política de innovación educativa que se centra en integrar las TIC para favorecer una mayor inclusión socioeducativa de los jóvenes y adultos.

3.2.1. El Nivel Secundario y la educación de Jóvenes y Adultos en Santa Fe

La estructura académica del sistema educativo de la Provincia de Santa Fe se desarrollada en el Decreto N° 2885 (2007) y se organiza en 4 niveles (inicial, primario, secundario y superior) y 8 modalidades (técnico profesional, artística, especial, permanente de jóvenes y adultos, rural, intercultural bilingüe, en contexto de privación de la libertad y domiciliaria y hospitalaria) en acuerdo a lo establecido en el artículo 14 de la LEN 26.206. Adopta la opción de 7 años para la Educación Primaria y 5 años para la Educación Secundaria (para el caso de la Educación Secundaria Técnica se adopta la duración de 6 años), tal como se establece en el artículo 134 de la LEN 26.206 (2006). Particularmente, el Nivel Secundario se estructura en dos ciclos de formación: el Ciclo Básico que es de

carácter común para todas las orientaciones con una duración de 2 años y el Ciclo de Formación Orientado de carácter diversificado según distintas áreas de conocimiento con una duración de 3 años (en la Educación Técnica se adopta una duración de 4 años para este ciclo de formación).

En relación a la gestión territorial, desde el año 1994 y a través del Decreto N° 3667 (1994), el Ministerio de Educación adopta una lógica de regionalización de la gestión educativa en sus aspectos técnico-administrativos, socio-económicos y pedagógicos, organizando el territorio provincial en 9 regiones educativas, identificándose en cada regional una ciudad que opera como Dirección Regional de Educación y Cultura para la gestión educativa: Región I - Tostado; Región II - Reconquista; Región III - Rafaela; Región IV - Santa Fe; Región V - Cañada de Gómez; Región VI - Rosario; Región VII - Venado Tuerto; Región VIII - San Jorge y Región IX - San Cristóbal. Esta organización territorial posibilita la descentralización de la gestión educativa abordando el fenómeno educativo en relación a las particulares sociales, económicas, culturales de cada escenario territorial comprendido por estas regiones educativas.

Antes de adentrarnos en las estadísticas educativas, es preciso hacer algunas aclaraciones sobre ciertas categorías que desde el Ministerio de Educación se construyen con fines netamente estadísticos para el Sistema de Información Educativo de Santa Fe. Así, si bien el sistema educativo se estructura en 4 niveles y 8 modalidades, para el Sistema de Información Educativo se distinguen dos agrupamientos de modalidades educativas:

- 1) **modalidades educativas específicas**, en la cual se incluyen
 - 1.1) común, destinada a la mayor parte de la población,
 - 1.2) especial, dirigida a la población con discapacidad permanente o temporal y
 - 1.3) jóvenes y adultos, dirigida a la población que abandonó o nunca accedió a los niveles obligatorios de la educación en la edad establecida reglamentariamente y abarca

los niveles primario, secundario y otros servicios educativos tales como talleres de formación laboral y centros de alfabetización; y

- 2) **modalidades educativas dependientes o complementarias** en las que se incluyen 2.1) artística, 2.2) técnico profesional, 2.3) contexto de encierro, 2.4) rural, 2.5) intercultural bilingüe y 2.6) hospitalaria y domiciliaria.

Atendiendo a esta organización de la información estadística, caracterizaremos la situación actual del sistema educativo en Santa Fe a partir de datos totales para todos los niveles y modalidades y datos del nivel secundario para las modalidades educativas específicas común y de jóvenes y adultos.

Según datos publicados en el anuario del año 2018 por el Ministerio de Educación (2019) (ver Tabla 2), la Provincia de Santa Fe cuenta con 4.819 establecimientos educativos para todos los niveles y modalidades, de los cuales, para el Nivel Secundario, el 18,0% corresponden a establecimientos de la educación común (Escuelas de Enseñanza Orientada – EESO) y el 4,6% a establecimientos de Jóvenes y Adultos (Escuelas de Enseñanza Media para Adultos – EEMPA), ambas modalidades educativas específicas. En este entramado de instituciones se gestionan 6.104 unidades educativas¹⁶ de las cuales el 14,8% corresponden a educación común y el 3,8% a jóvenes y adultos, ambas modalidades de Nivel Secundario. Y respecto a los estudiantes, el total registrado para todos los niveles y modalidades asciende a 876.957, el 27,5% se encuentran en la educación común y el 3,4% en la de Jóvenes y Adultos.

Tabla 2. Establecimientos, unidades educativas y estudiantes, Total Provincia de Santa Fe, Modalidad Común y Modalidad Jóvenes y Adultos, Año 2018

¹⁶ Por unidad educativa se entiende a “la concreción del proyecto educativo que se organiza en un establecimiento educativo para impartir educación en torno a una determinada modalidad y nivel” (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2019, p. 13)

	ESTABLECIMIENTOS			UNIDADES EDUCATIVA			ESTUDIANTES		
	Total	Gestión		Total	Gestión		Total	Gestión	
		Estatal	Privada		Estatal	Privada		Estatal	Privada
EDUCACIÓN COMÚN	3.443 71,4%	2.614 75,9%	829 24,1%	4.431 72,6%	3.401 76,8%	1.030 23,2%	801.081 91,3%	558.957 69,8%	242.124 30,2%
Nivel Secundario	868 18,0%	557 64,1%	311 35,9%	904 14,8%	579 64,0%	325 36,0%	240.902 27,5%	162.879 67,6%	78.023 32,4%
EDUCACIÓN JÓVENES Y ADULTOS	865 17,9%	854 98,7%	11 1,3%	880 14,4%	854 97,0%	26 3,0%	42.607 4,9%	40.550 95,2%	2.057 4,8%
Nivel Secundario	220 4,6%	210 95,5%	10 4,5%	235 3,8%	210 89,4%	25 10,6%	29.817 3,4%	27.781 93,2%	2.036 6,8%
TOTAL PROVINCIAL	4.819	3.935 81,7%	884 18,3%	6.104	4.957 81,2%	1.147 18,8%	876.957	629.657 71,8%	247.300 28,2%

Fuente: elaboración propia en base a Ministerio de Educación de Santa Fe. (2019).

Dado que el PVV es una política educativa de gestión pública, en la Tabla 2 podemos observar que la demanda educativa de los jóvenes y adultos para el nivel secundario recae efectivamente en esta modalidad de gestión, dado que contempla el 95,5% de los establecimientos educativos, el 89,4% de las unidades educativas y el 93,2% del total de estudiantes.

Particularmente en esta tesis nos interesa el abordaje de la Educación de Jóvenes y Adultos, la cual puede ser entendida como las acciones educativas destinadas a la población de 15 años y más que ya no asiste al sistema educativo y que constituyen la demanda potencial prioritaria para la educación formal y no formal (Llosa *et al.*, 2001). Los datos obtenidos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas del año 2010 (INDEC) muestran que en la Provincia de Santa Fe el 57,7% de la población de 15 años y más se encuentra en Nivel de Riesgo Educativo¹⁷ (Tabla 3). Si bien este valor se encuentra por debajo del valor Nacional (ver Tabla 1), al analizarlo en término de «capital escolar» (Bourdieu, 2005) y de «justicia educativa» (Veleda *et al.*, 2011), da cuenta que es necesario impulsar políticas públicas que atiendan estas situaciones de inequidad e injusticia educativa para los jóvenes y adultos.

¹⁷ Ver Capítulo 1 de esta tesis.

Para algunos autores, esta dimensionalidad de inequidad e injusticia educativa asociada a los jóvenes y adultos oculta que el sujeto destinatario es el que ha sido marginado y excluido del sistema educativo y que pertenece a sectores sociales subordinados, cuestión que lo hace independiente de su edad cronológica (Rodríguez, 2003, citado en Sinisi, Montesinos y Schoo, 2010). Por ello, las políticas educativas se han orientado en términos generales a compensar este retraso escolar con el objetivo de recuperar los estudios formales (Sinisi *et al.*, 2010).

Tabla 3. Población de 15 años y más que asistió a un establecimiento educativo por nivel de educación alcanzado y nivel completado. Años 2001 y 2010, Santa Fe.

Nivel educativo alcanzado	2010 – Santa Fe	
	Población ≥ 15 años	
Inicial (completo)	1.443	0,1%
Primaria (incompleto)	239.241	11,8%
Primaria (completo)	625.370	30,8%
Secundaria (incompleto)	303.531	15,0%
Nivel de Riesgo Educativo	1.169.585	57,7%
Secundaria (completo)	471.888	23,3%
Terciario (incompleto)	40.312	2,0%
Terciario (completo)	146.436	7,2%
Universitario (incompleto)	72.770	3,6%
Universitario (completo)	127.497	6,3%
TOTAL	2.027.045	100,0%

Fuente: Procesamiento y elaboración propia en base a datos obtenidos del IPEC e INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas, años 2001 y 2010.

A nivel nacional, la Resolución N° 118/10 del Consejo Federal de Educación (CFE) establece que la Educación de Jóvenes y Adultos “es parte de un proyecto político educativo que garantiza el derecho a la educación a los ciudadanos a lo largo de toda la vida [procurando] diferentes alternativas que permitan a los jóvenes y adultos completar los niveles obligatorios de escolaridad”, por lo que “se torna necesario diseñar

e implementar formas de organización y propuestas de formación que atiendan a la diversidad de las personas jóvenes y adultas y que promuevan aprendizajes significativos y productivos con sentido y calidad” (2010a, p. 3). Esta Resolución es el corolario de una serie de acciones y políticas públicas, tales como el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios para Jóvenes y Adultos (Plan FinES), el Plan Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos 2007-2011 y la Mesa Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, que desde el Estado Nacional se impulsaron para otorgar centralidad a la Educación de Jóvenes y Adultos.

En la provincia de Santa Fe, además de implementarse las acciones que desde el Estado Nacional se promovían, se puso en marcha el Plan Vuelvo a Estudiar (PVaE), una política de inclusión socioeducativa que a través de un proceso de búsqueda territorial de aquellos adolescentes, jóvenes y adultos que abandonaron sus estudios, se despliegan una serie de acciones y estrategias pedagógicas, interinstitucionales y territoriales que los acompaña en *“la vuelta a la escuela secundaria”* (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2017b, p. 9). A pesar de que este Plan *“comenzó como una serie de acciones concretas que pudiera llegar a los adolescentes con un abordaje integral e intersectorial”* (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2017a, p. 30), muchos jóvenes y adultos, por razones laborales, de salud, familiares, entre otras, no encontraban la posibilidad de ser incluidos en ninguna de las opciones educativas que el Ministerio de Educación disponía, por ello surge la necesidad de pensar en una opción educativa semipresencial y virtual que dio lugar, en el año 2015, a la línea de acción estratégica virtual del PVaE: el Plan Vuelvo a Estudiar Virtual (PVV), que recurre a una dinámica de innovación educativa que integra las TIC a las diferentes dimensiones del proceso educativo a fin de garantizar el acceso, permanencia y egreso del Nivel Secundario de los jóvenes y adultos.

De esta manera, el PVV se incorpora como la tercera línea de acción estratégica del PVaE sumada a la línea “Territorial” y la de “Tiempo

de Superación”. En el Cuadro 9 presentamos un resumen de las líneas estratégicas del PVaE.

Cuadro 9. Descripción de las líneas de acción estratégicas del Plan Vuelvo a Estudiar.

LÍNEA DE ACCIÓN ESTRATÉGICA	DESCRIPCIÓN
Territorial	Los equipos interdisciplinarios de la provincia, junto con los municipios y comunas, buscan casa por casa a los ciudadanos que no concluyeron la escolaridad secundaria, para diseñar una estrategia que les permita volver a estudiar. Mientras tanto, las escuelas generan un espacio motivador y diseñan trayectorias educativas de calidad, atendiendo especialmente la realidad de cada estudiante a través de la figura del referente institucional. Este actor es quien acompaña la trayectoria académica del estudiante al interior del establecimiento educativo. Simultáneamente, un grupo de consejeros -referentes de los jóvenes y adultos que vuelven a estudiar- los acompañan fuera de la escuela, para que logren sortear los inconvenientes que aparezcan en su escolarización.
Tiempo de Superación	A través de la articulación con dependencias del Estado, gremios, sindicatos y empresas se buscan acuerdos para que los trabajadores puedan concluir sus estudios secundarios al interior de espacios laborales o sindicales asociados a Escuelas de Enseñanza Media para Adultos. Con un cursado semipresencial de tres años, los trabajadores estudian entre pares con un currículo contextualizado a sus realidades.
Virtual	Haciendo uso de los entornos virtuales se amplía el alcance del PVaE con una iniciativa de cursado semipresencial destinada a estudiantes mayores de 18 años que no han podido concluir sus estudios secundarios. La propuesta, que contempla el acompañamiento de docentes tutores virtuales, implica una parte del cursado virtual a través de la Plataforma Educativa de la Provincia y encuentros presenciales en sedes territoriales cercanas a los estudiantes. La duración mínima total estimada para completar el cursado es de tres años.

Fuente: elaboración propia en base a información disponible en el Subportal de Educación del Ministerio de Educación de Santa Fe: <https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/102759>

A continuación, describiremos las principales políticas que la Provincia de Santa Fe viene desarrollando desde el año 2008 en materia de incorporación e integración de las TIC a los procesos educativos que, si bien inicialmente se orientaron a la integración de las TIC en la gestión escolar y a garantizar el acceso a internet por parte de las escuelas, configuran el escenario en el cual se inscribe el PVV en tanto política de innovación educativa.

3.2.2. Principales políticas e iniciativas de integración de las TIC¹⁸

En relación a la integración de las TIC en la gestión escolar, en la Provincia se desarrollaron dos herramientas informáticas: a) el «Sistema de Gestión Administrativa Escolar» (SiGAE Web) y b) el «Sistema de Administración de Recursos Humanos» (SARH). En relación al «SiGAE Web», esta es una herramienta informática desarrollada por la Sectorial de Informática de la Provincia mediante la cual los establecimientos educativos podrán gestionar las carreras, la matrícula nominal de los estudiantes, los comedores escolares, la gestión y emisión de títulos, certificaciones, medio boleto estudiantil, infraestructura escolar, entre otras cuestiones que hacen a la gestión de la institución y de los procesos escolares. Su instrumentación permite, además, disponer de datos actualizados del Sistema Educativo ya que toda esta información es sistematizada en un sistema informático que además se integra con la base de datos del Sistema Nacional de «Relevamiento Anual»¹⁹ de la Red Federal de Información Educativa enmarcado en el Sistema Estadístico Nacional. Por otro lado, «SARH» es un sistema informático integrado que, si bien se desarrolló en una primera instancia para el Ministerio de Educación, busca cubrir las necesidades de información relativas a la gestión de recursos humanos en toda la Administración Pública Provincial. Desde esta herramienta informática se puede, principalmente, gestionar los datos relacionados con los cargos presupuestarios de las escuelas y su relación con los agentes vinculados a los mismos y proporcionar un legajo único para todo el personal escolar con información de su trayectoria.

¹⁸ Para la construcción de esta sección de la tesis se consultaron los portales web del Gobierno de Santa Fe y del Ministerio de Educación (denominado "subportal de educación") y portales de los diarios locales.

¹⁹ El RA (Relevamiento Anual) es un operativo a cargo de la Dirección de Información y Estadística Educativa (DIEE) del Ministerio de Educación de la Nación y coordinado e implementado federalmente por los Ministerios de Educación de cada Provincia y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con el objeto de relevar las principales variables e indicadores que permiten conocer el sistema educativo del país. Los criterios metodológicos para desarrollar el contenido del RA son construidos entre las jurisdicciones y nación a fin de garantizar su comparabilidad y calidad. La información que se publica "permite el monitoreo de las principales variables de la educación nacional, la toma de decisiones para el mejoramiento de la calidad de la educación, la equidad en la asignación de recursos, además de propiciar la transparencia y acceso a la información pública" (Dirección de Información y Estadística Educativa, 2019, p. 8).

Estas herramientas informáticas buscan, por un lado, reducir las tareas administrativas tanto en el tiempo como en el volumen de la información a procesar y, por otro lado, disponer de manera on-line de información estadística de suma relevancia para la gestión educativa y la definición de políticas públicas. Su integración en la gestión escolar exige que cada institución educativa se encuentre conectada a internet. Por ello, desde el año 2008, se impulsa el «Plan Gradual de Conectividad» a partir del cual se propone conectar al servicio de internet a cada una de las instituciones educativas de gestión estatal²⁰. Este Plan establece un protocolo para que cada institución educativa pueda gestionar su conexión al servicio de internet y los costos del servicio puedan ser costeados por el Ministerio de Educación. Cada institución educativa debe garantizar que su sector administrativo acceda a la conexión de internet y de esta manera poder implementar las herramientas informáticas de gestión educativa SARH y SiGAE web.

Respecto de la integración de las TIC en la dimensión pedagógica y didáctica del proceso educativo, el Ministerio de Educación de Santa Fe desarrolló una «Plataforma Educativa» en tanto espacio virtual para el desarrollo y el acompañamiento de los programas provinciales de formación docente y para promover el trabajo colaborativo entre los docentes. Para el desarrollo de esta plataforma se utilizó una adaptación propia de Moodle, en la cual se permite la creación de cursos y espacios virtuales para el desarrollo de actividades específicas de formación para los docentes de la provincia. Este entorno formativo busca promover una mayor integración provincial al ofrecer el acceso igualitario a los contenidos y recursos, además de fomentar el trabajo colaborativo entre los docentes independientemente de su localización física en el territorio provincial. Como en toda plataforma soportada en Moodle, en la «Plataforma Educativa» se pueden definir los roles de a) administrador, quien tiene a cargo la gestión y configuración de toda la plataforma, b)

²⁰ Información obtenida de la sección *Gestión educativa* del Subportal de Educación del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, disponible en <http://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/102759>, último acceso: 18 de enero de 2020.

profesor, quien se encarga de configurar y gestionar las aulas, las actividades y los recursos que pone a disposición para el desarrollo de la actividad pedagógica virtual; y c) alumno, asignado a aquel usuario que tiene el permiso de participar de un curso luego de haber sido matriculado en el mismo

Hasta la fecha del relevamiento, estas herramientas informáticas se encuentran integradas en el «Portal de Gestión Educativa» (www.santafe.gov.ar/gestioneducativa) que el Ministerio de Educación viene desarrollando en el marco del programa de integración de las TIC a la gestión escolar. Este sistema integral de información y gestión educativa, además de integrar en un mismo espacio virtual a la Plataforma Educativa, incorporó nuevas herramientas digitales tales como «Mi Legajo» (espacio virtual donde los docentes pueden acceder a los trámites de gestión escolar, así como a información sobre su historial laboral, títulos, competencias, escalafones para titularizaciones y suplencias, entre otra información de interés para los docentes) y «Mi Escuela» (sección que gestiona cada establecimiento educativo y donde está disponible la libreta digital de los estudiantes que detalla la trayectoria escolar del estudiante, sus calificaciones y asistencia).

3.2.3. El Plan Vuelvo a Estudiar – Virtual de Santa Fe

El Plan Vuelvo a Estudiar – Virtual (PVV), una de las 3 líneas estratégicas del PVaE (ver Cuadro 9), se constituye en una política explícita de inclusión socioeducativa materializada en dos propuestas curriculares²¹ para el Nivel Secundario de Jóvenes y Adultos con opción semipresencial. Comienza a diseñarse en el año 2014 y a implementarse en el 2015 cuando el Consejo Federal de Educación aprueba mediante los Dictámenes N° 1800/15 y N° 1801/15 (viabilizados por Resolución Ministerial Provincial Nro. 825/15), los Bachilleres con orientación en Agro

²¹ Actualmente se encuentra en vigencia una tercera propuesta curricular, el Bachiller con orientación en Educación Física, pero que no se encontraba implementada al momento de realizar el trabajo de campo de esta tesis, por ello sólo se hace mención a las dos propuestas curriculares que dieron origen al PVV en el año 2015.

y Ambiente y en Economía y Administración, respectivamente, ambos de opción semipresencial y virtual, esto es, el 89% de carácter virtual y el 11% de manera presencial (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2015c, 2017c, 2018). Para institucionalizar y funcionalizar estas dos propuestas curriculares, se crea en la ciudad de Rosario una Escuela de Educación Media para Adultos, la EEMPA N° 1330 (cita en Buenos Aires 975) a través de la Resolución Ministerial N° 01/15. Asimismo, se constituyó un Equipo Central que lleva adelante la gestión técnica, administrativa y pedagógica-didáctica del PVV así como del establecimiento educativo EEMPA N° 1330, reglamentado en sus roles y funciones a través del Decreto N° 3446/18 (2018).

El diseño curricular de ambas ofertas educativas se organiza en módulos interdisciplinarios que desarrollan sus contenidos a través de situaciones problemáticas definidas en el marco de determinados contextos Problematizadores y en cuyo abordaje integral se propone a los estudiantes el desarrollo de *“Proyectos de Acción Sociocomunitarios”* entendidos como *“el desarrollo de actividades que responden a necesidades sociales significativas del contexto local, provincial o nacional”* (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2015c). De esta manera, el currículum se orienta a fomentar la comprensión y transformación del entorno cercano del estudiante a través de su intervención directa, contextualizando y resignificando los contenidos escolares a partir de situaciones problemáticas reales (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2015c). La propuesta curricular está conformada por un total de 12 módulos interdisciplinarios, los cuales se distribuyen en 3 años: los dos primeros correspondientes al Ciclo de Formación Básica (9 módulos en total) y el último año corresponde al Ciclo de Formación Orientada (3 módulos en total) (en el ANEXO II se presenta el diseño curricular de las propuestas pedagógicas del PVV).

El 88% del cursado del PVV es de manera virtual, por lo que se ofrece a los jóvenes y adultos la posibilidad de cursar sus estudios secundarios a través de una plataforma virtual, flexibilizando tiempos y espacios de cursado. Para ello, se realiza una resignificación de la

plataforma educativa que el Ministerio de Educación venía utilizando para el desarrollo y acompañamiento de la formación docente, conformando un equipo de trabajo con integrantes del Equipo Central del PVV e integrantes de la Coordinación Central de la Plataforma Educativa del Ministerio de Educación a fin de asignar nuevos sentidos tanto del recurso tecnológico ya disponible a nivel Provincial como de su medio de aplicación.

En relación al 11% del cursado restante, este se realiza a través de encuentros presenciales en alguna de las Sedes Territoriales²² del PVV donde los estudiantes se encuentran con sus Referentes de Aula, los Docentes Tutores y sus compañeros, a fin de realizar actividades diseñadas específicamente para el encuentro, resolver dudas sobre el desarrollo de ciertas actividades virtuales y, principalmente, definir, planificar y evaluar los *“Proyectos de Acción Sociocomunitarios”*. Las Sedes Provinciales donde se localizan las Sedes Territoriales se definen a partir de la georreferenciación de los estudiantes y la evaluación territorial a fin de ofrecerle al estudiante una sede lo más cercana a su domicilio de residencia. Este criterio también es utilizado para distribuir a los estudiantes en las diferentes aulas virtuales (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2018). Esta organización territorial del PVV se realiza tomando como unidad de gestión a las Regionales Educativas a través de las cuales el Ministerio de Educación organiza sus aspectos administrativos y pedagógicos. En cada Delegación Regional se encuentra trabajando un equipo territorial del PVaE con quienes se articula la implementación del PVV, específicamente en lo referido a inscripciones, seguimiento de estudiantes y apertura de Sedes institucionales (territoriales o de conectividad).

²² Al respecto de las instituciones que operan como «Sedes» del PVV, en los documentos y sitios web oficiales consultados se recurre a diferentes denominaciones: «sedes territoriales», «sedes provinciales», «sedes de encuentros presenciales», «sedes de conectividad», «sedes de gestión administrativa». En diálogo con la Coordinadora de Sedes del PVV se intentó ordenar estas denominaciones y se acordó adoptar, para esta tesis, dos categorías generales: (1) **«Sedes Provinciales»** como aquellas localidades de la Provincia de Santa Fe que operan como escenario de gestión pedagógica y administrativa del PVV y (2) **«Sedes Institucionales»** como aquellas instituciones donde ocurren los encuentros presenciales (**«Sedes territoriales»**) u operan como centros de conectividad para que los estudiantes puedan acceder a los recursos e infraestructura TIC necesarios para el cursado del PVV (**«Sedes de conectividad»**).

Además de este entramado territorial, para el diseño e implementación de esta propuesta pedagógica se requirió la formación de docentes en el marco del modelo *Affective Learning*²³ el cual requiere, siguiendo a los autores Alba Hernández-Sánchez y José A. Ortega (2015), 1) una serie de ajustes basados en el establecimiento de un eLearning afectivo que incida en una acción tutorial impregnada de afectividad como elemento transversal a todas las funciones y decisiones docentes; y 2) una serie de aspectos formativos orientados a la asunción de actitudes positivas basadas en la comprensión, la amabilidad y la empatía que propicien el estado de flujo en el alumnado participante. Desde esta perspectiva formativa, el Ministerio de Educación implementa dos instancias de formación²⁴:

- una primera formación (2014-2015) se realizó a través del Programa de Formación semipresencial “*Tutores Virtuales, Humanizadores, Afectivos e Inclusivos*” (2014c) (aprobada por Resolución Ministerial N° 1674/14) el cual se concretó en el marco de un convenio celebrado con la Universidad de Granada y su Grupo TEIS (Grupo Internacional de Investigación en Tecnología Educativa e Investigación Social), la Universidad Nacional de Rosario y la Universidad Tecnológica Nacional (Regional Rosario) y
- una segunda formación (2015-2016) se implementó a través del curso semipresencial “*La formación del Docente Tutor del Plan Vuelvo Virtual para una educación socio-inclusiva*” (aprobado por Resolución Ministerial N° 2091/15) esta vez a cargo del Equipo Central del PVV.

A través de estas instancias de formación se constituyó un equipo de docentes tutores que acompañan el proceso de aprendizaje de los estudiantes desde una perspectiva dialógica y contextualizada. Si bien el trabajo de los docentes se da principalmente en el ámbito virtual a través de la plataforma

²³ En el modelo *Affective Learning*, los procesos educativos se orientan desde el diseño dialogado y colaborativo de estrategias educativas que impliquen el desarrollo de habilidades cognitivas como prácticas afectivas. Para ampliar sobre este modelo de aprendizaje afectivo, consultar Hernández-Sánchez y Ortega (2015).

²⁴ Al momento de realizar esta tesis, se informa la realización de una tercera formación enmarcada en la Res. Ministerial N° 0673/2017 la cual no es incluida en la investigación.

educativa, realizan un seguimiento muy cercano de la trayectoria de cada uno de los estudiantes llamándolos por teléfono o articulando con los equipos territoriales del Plan para ayudarlos a mantener la continuidad y realizar las adecuaciones organizativas necesarias para que puedan continuar cursando.

El PVV se considera, en el marco de esta tesis, una política de innovación educativa que busca integrar las TIC a las diferentes dimensiones del proceso educativo para promover una mayor inclusión socioeducativa de aquellos jóvenes y adultos que por múltiples causas no pudieron completar la obligatoriedad de sus estudios. El entramado territorial de actores e instituciones, los diferentes grupos sociales relevantes que participaron y participan en su implementación, gestión y evaluación, la resignificación de tecnologías que se produjeron durante los primeros pasos de su implementación, la necesidad de dar respuesta a una problemática propia del escenario provincial, los procesos de negociación y construcción de viabilidades, nos permiten concebir al PVV como un caso de estudio para la investigación que aquí presentamos. Nos proponemos, por tanto, realizar el recorte temporal y poblacional de este caso. Para esta investigación, se toma como período de análisis desde 2014, cuando se inicia la planificación del PVV, hasta 2016 inclusive. En este período temporal se registran, al 30 de noviembre del 2016, un total de 188 docentes asumiendo los roles de Referentes de Aula y de Docentes-Tutores, 3241 estudiantes matriculados²⁵ distribuidos en 32 Sedes Provinciales y que realizan los encuentros presenciales en alguna de las 40 Sedes territoriales de un total de 95 Sedes institucionales (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2017c).

²⁵ Los estudiantes matriculados son todos aquellos que se encuentran registrados en algún aula virtual de la plataforma educativa con matrícula activa y se diferencia de los estudiantes activos en que éstos últimos registran una actividad constante de ingreso y actividad en la plataforma

PARTE II – EL ESTUDIO DE LAS INNOVACIONES EDUCATIVAS, LAS TIC Y LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVAS

ASPECTOS TEÓRICOS Y CONTEXTUALES.

CAPÍTULO 4.

ESTADO DE LA CUESTIÓN SOBRE INNOVACIONES EDUCATIVAS, TIC E INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA

En este capítulo realizaremos un recorrido por aquellas investigaciones cuyos objetos de estudio se inscriben en el escenario relacional entre las políticas de innovación educativa e integración de las TIC, la inclusión socio-educativa y los estudios socio-técnicos. Si bien no se han identificado estudios que reúnan todas las características teóricas y metodológicas que adoptamos en esta tesis, recurrimos a aquellos trabajos que ofrecen diversas contribuciones que consideramos de gran relevancia para la construcción de este estado de la cuestión.

Partiendo de considerar la problemática de la repitencia, el abandono y la deserción en el nivel secundario de la escolarización formal y obligatoria, los trabajos de investigación que Sandra Llosa y María Teresa Sirvent realizaron respecto de la demanda potencial y efectiva y el nivel de riesgo educativo constituyeron un gran punto inicial de discusión para la formulación de la situación problemática general que abordamos en esta tesis. Sandra Llosa presenta en su publicación *“Demandas educativas de jóvenes y adultos a lo largo de la vida: una perspectiva psicosocial”* (2017) los resultados de una investigación que realizó en sectores populares de la ciudad de Buenos Aires, analizando los procesos psicosociales que dan cuenta de la construcción de la demanda potencial y efectiva de educación. La autora concluye que se observa una interrelación entre la trayectoria escolar de los jóvenes y los adultos con otras como la trayectoria familiar, la migratoria, la laboral desplegadas en su temporalidad socio-histórica. Por otro lado, en publicaciones anteriores y junto con María Teresa Sirvent, incorpora el estudio de las demandas educativas en el marco del análisis de la población que se encuentra en Nivel de Riesgo Educativo, categoría de gran centralidad para nuestra tesis. Las autoras, en una publicación de gran relevancia para los estudios de la educación de jóvenes y adultos, analizan la situación de riesgo educativo de la población argentina como insumo para definir políticas globales para la educación permanente de jóvenes y adultos a fin de lograr *“la apropiación por parte de la mayoría de la población de los conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas intelectuales requeridas para afrontar los desafíos de la actualidad”* (1998, p. 90). Las conclusiones a las cuales arriban las autoras lejos de

estar desactualizadas siguen encontrando correlato con las necesidades y problemáticas educativas para la población de jóvenes y adultos de nuestro país, además de establecer una línea de investigación con categorías claras, precisas y específicas para este campo de estudio. En esta misma línea de investigación y recurriendo a las categorías definidas por estas autoras, Amalia Homar y Gisela Altamirano realizaron una investigación sobre la situación de la educación secundaria de jóvenes y adultos y las políticas de inclusión educativa en las provincias de Entre Ríos, Chaco y Córdoba (2018). Las autoras analizaron la inclusión en relación a tres ejes: 1) las políticas la gestión educativa; 2) las instituciones y las definiciones curriculares; y 3) los sujetos y sus trayectorias; lo que les permitió, además de incorporar la perspectiva comparada, reconocer los avances en materia de inclusión y las cuestiones aún pendientes de resolver.

Establecido el escenario donde se inscribe la problemática educativa en la cual anclamos nuestra investigación, consideramos de gran relevancia para nuestra tesis los trabajos que María Belén Albornoz realizó en relación a las políticas de innovación e integración de las TIC desde el enfoque de los estudios socio-técnicos. La autora focaliza en las políticas de e-inclusión de Ecuador (2016) tales como QuitoEduca.net (2019) asumiendo una visión no tecnocrática de las tecnologías en general y de las TIC en particular. Desde esta perspectiva indaga sobre las relaciones entre cambio tecnológico y cambio social asumiendo que un enfoque determinista de la tecnología mantiene la versión artefactual de la tecnología separada de sus cualidades políticas y de los juegos de poder de la que es parte (2013). Para ello, inscribe sus trabajos en el marco de los estudios sociales de la ciencia y la tecnología, específicamente en los estudios socio-técnicos, dado que permiten abordar cómo la tecnología se construye socialmente y cómo la sociedad se estructura tecnológicamente (Thomas *et al.*, 2008) poniendo en evidencia los grupos sociales relevantes que interaccionan alrededor de las políticas públicas de e-inclusión en Ecuador, los sentidos que se asignan a dichas políticas, el marco tecnológico que se pone en acción y los procesos de co-construcción entre política y tecnología. Albornoz sostiene que lo relevante de adoptar este enfoque teórico-metodológico radica en la posibilidad de reconocer en la construcción de las políticas públicas sobre integración de las TIC, la intervención de actores humanos como no humanos y de considerar a las políticas como un artefacto tecnológico en disputa por distintos grupos sociales relevantes (2016).

Adoptar este enfoque permite superar la perspectiva tecnocrática, instrumental y neutral que ha caracterizado a los estudios de las TIC y su integración al escenario educativo, tal como lo afirman Albornoz (2019), Dussel y Quevedo (2010) y Guido (2009). Al respecto, Luciana Guido en sus tesis para el Doctorado con mención en Ciencias Sociales y Humanas de la UNQ (2009) investiga acerca de la integración de las TIC en la construcción de los campus virtuales en las universidades argentinas tomando como referencia los estudios sociales de la tecnología, particularmente el enfoque constructivista social de la tecnología, e integrando algunas categorías provenientes de otros marcos conceptuales tales como los estudios sobre innovaciones educativas, políticas públicas de integración de las TIC e inclusión social. Un aspecto que nos resultó de gran relevancia para nuestra tesis radica en el posicionamiento que la autora adopta respecto de las tecnologías en general y de las TIC en particular. En su investigación, Guido se corre de una concepción instrumental y netamente artefactual de tecnología y reconoce que las TIC son moldeadas socialmente y que forman parte de un proceso en donde se ensamblan elementos que no son sólo técnicos, enfatizando la «dimensión relacional» de las TIC. Desde este posicionamiento, sostiene que el campus virtual de las universidades puede ser considerado como un «entramado socio-técnico» soportado por las TIC y que resulta de las relaciones que se establecen entre diferentes actores en el «espacio-red». La noción de «entramado socio-técnico» que asume Guido resulta de especial interés para nuestra tesis dado que, como afirma la autora, en él se reconfigura la relación espacio-tiempo dando lugar al surgimiento de «nuevas territorialidades virtuales» que traspasan las fronteras geográficas y jurisdiccionales. A su vez, dicha noción, afirma la autora, aporta otra perspectiva a los estudios sociales de la tecnología, situando al territorio como parte importante de los procesos de construcción de las tecnologías.

En esta misma línea de investigación, Inés Dussel viene investigando desde el año 2010 no sólo sobre la integración de las TIC en el escenario educativo y sus transformaciones, sino también sobre los programas y políticas educativas que integran las TIC en los países latinoamericanos, tomando el Programa Conectar Igualdad como caso en sus estudios (Dussel, 2014; Dussel y Quevedo, 2010; Dussel y Trujillo Reyes, 2018). La autora asume que la integración de las TIC en los escenarios educativos es un proceso complejo y multidimensional que avanza en un escenario muy heterogéneo, poblado de instituciones y culturas con su propia

densidad. Desde este posicionamiento y adoptando el enfoque teórico-metodológico de la Teoría del Actor Red, investiga el diseño y la implementación del Programa Conectar Igualdad focalizando en las formas en que las tecnologías se inscriben en relaciones sociales, tradiciones y estructuras institucionales particulares y heterogéneas, con el objetivo de dar cuenta de la complejidad y ambigüedad que evidencian hoy las formas de incorporación de las TIC. Producto de sus estudios, Inés Dussel (2014) afirma que las políticas educativas de integración de las TIC no suelen ser evaluadas a partir del entramado de relaciones que se establecen entre los actores en escenarios altamente complejos y multidimensionales, sino por la mejora en los desempeños en pruebas estandarizadas de conocimientos de los estudiantes o por el grado de uso de los dispositivos tecnológicos en las aulas. Estas formas de evaluar las políticas se sostienen en el imaginario de la potencialidad intrínseca de las TIC para la transformación escolar y la mejora de los procesos de aprendizaje, *“como si la interacción entre artefactos tecnológicos e individuos fuera solamente entre dos términos autocontenidos y ocurriera en el vacío”* (Dussel, 2014, p. 40).

Tal como afirma María Belén Albornoz en su investigación sobre la política QuitoEduca.net (2019), este imaginario en relación a las garantías de transformación y las ventajas del uso de las TIC en la educación se ha construido gracias a los consensos establecidos por organismos e instituciones internacionales de gran relevancia en el escenario educativo, tales como la UNESCO, la CEPAL, el Banco Mundial, entre otros. Al respecto, la UNESCO ya desde 1994 viene construyendo una visión determinista de las TIC y su potencial transformador de los escenarios educativos, posicionamiento que mantuvo durante el tiempo al afirmar que las TIC *“están dando lugar a profundas transformaciones socioculturales”* (2006, p. 7) y que ha recibido el mandato de *“abordar los temas clave, las tensiones y las posibilidades al alcance de las políticas públicas que permitan aprovechar el potencial de las TICs a favor de la educación y el desarrollo”* (2013, p. 11). Este imaginario instaló, lo que Jiménez, Bustamante y Albornoz concluyen en su investigación sobre el caso Computadores para Educar de Ecuador, que *“[son] los artefactos los que ingresan a las aulas de clase, sin que esta colonización del espacio y de las prácticas implique un debate local en términos de política pública, sobre sus efectos culturales, sociales o políticos, puesto que su presencia es, en sí misma, portadora de aires de progreso”* (2012, p. 30; 2015, p. 208). De esta manera, coincidimos con estas investigaciones

citadas en la necesidad de llevar adelante investigaciones que abran la «caja negra» de la tecnología y que permitan superar este imaginario donde *“la tecnología deja de ser una opción para el sistema educativo y se convierte en su imperativo”* (Albornoz, 2019, p. 121).

En relación a los estudios de las políticas educativas de innovación e integración de las TIC, desde el «Programa TIC y Educación Básica» auspiciado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y bajo la dirección de Juan Carlos Tedesco, se viene desarrollando una serie de estudios de caso centrados en las políticas educativas de alcance masivo que promueven la incorporación de las TIC en la educación básica en distintos países latinoamericanos. En este contexto, se realizaron diversas publicaciones para el estudio de las políticas educativas de integración de las TIC para los casos de México (Díaz Barriga, 2014), Chile (Jara, 2013), Perú (Balarín, 2013), Uruguay (Vaillant, 2013) y Argentina (Vacchieri, 2013). Estos estudios se orientaron a construir una mirada comparativa que hace foco en los aprendizajes alcanzados a través de diversos proyectos y políticas de integración de las TIC adoptadas en distintos contextos educativos, políticos y sociales, cuyo denominador común radica en la importancia de investigar y analizar la génesis que tienen estas estrategias, incluyendo la dimensión histórica como un elemento central para dar cuenta de las transformaciones que se producen en virtud de la dinámica de los diferentes actores sociales involucrados.

Particularmente, Adriana Vacchieri (2013) analiza la introducción del modelo 1:1 en Argentina tomando como casos de estudio los programas «Una Computadora para cada Alumno» y «Conectar Igualdad», este último considerado el punto de inflexión en la trayectoria que Argentina ha iniciado desde los '90 respecto de la integración de TIC, de dotación de conectividad, de capacitación docente y de elaboración de recursos digitales. De especial interés para nuestra tesis, la autora nos acerca una idea de política educativa de integración de las TIC al afirmar que se puede hablar de este tipo de políticas:

“(…) cuando diversos programas públicos y/o privados, en cualquier escala de implementación, y distintos elementos que convergen en la introducción de tecnologías de la información, que funcionan muchas veces de manera dispersa o fragmentada (infraestructura, equipamiento, conectividad, producción de recursos educativos, producción de software, capacitación docente, etc.), quedan redefinidos

en función de una política de Estado que orienta y establece la agenda del conjunto de las instituciones” (Vacchieri, 2013, p. 10)

Por otro lado, la autora reconoce que en el caso del Programa Conectar Igualdad, además de una enorme inversión pública, implicó la entrada en el mundo de la educación de actores sin participación previa en este ámbito y una articulación institucional inédita en el país. Por lo tanto, se refuerza la idea de que las políticas y estrategias de innovación e integración de las TIC pueden ser abordadas en términos de un «entramado socio-técnico» tal como postuló Guido respecto de los campus virtuales. Como conclusión, Vacchieri (2013) sostiene que la integración de las TIC en el escenario escolar, tomando como caso el PCI, comienza a demandar un replanteo de los formatos clásicos del trabajo escolar, esto es, nuevas formas de interacción con el conocimiento, el aprendizaje entre pares, la alteración en los ritmos, los tiempos y los espacios escolares, la acción individual y colectiva de los docentes, la autoridad docente y el concepto de aula, entre otras dimensiones del proceso educativo que se ponen en tensión.

En este escenario de investigaciones sobre políticas educativas de integración de las TIC o también denominadas «políticas digitales», queremos destacar los trabajos que María Teresa Lugo, Valeria Kelly, Virginia Ithurburu y Andrea Brito vienen desarrollando a nivel nacional, no sólo en trabajos vinculados con el relevamiento, sistematización y análisis del estado de situación de las políticas digitales a nivel nacional y latinoamericano, sino también recuperando la dimensión social y pedagógica de las TIC para impulsar transformaciones en los escenarios educativos que garanticen una mayor inclusión socioeducativa y la democratización del sistema educativo (Lugo y Brito, 2015), sosteniendo que es a través de las políticas públicas de innovación TIC que se podrá aprovechar la oportunidad de democratizar el acceso a estas tecnologías y de evitar la profundización de las desigualdades socioeconómicas (Kelly, 2012; Lugo, 2010, 2016; Lugo y Brito, 2015; Lugo y Kelly, 2010). Lugo e Ithurburu (2019) sostienen que este enfoque de las políticas de innovación e integración de las TIC orientado a la inclusión social es un sello característico de los países latinoamericanos que lo diferencia del enfoque europeo que privilegia el aprovechamiento de las TIC en los ámbitos productivos y empresariales.

Si bien en estos trabajos las autoras destacan el gran desarrollo en materia de integración de las TIC que tuvo la región en el último tiempo, Lugo (2016) describe a este escenario regional como un «mosaico heterogéneo», categoría que retoma junto con Verónica Ithurburu en el abordaje de las políticas digitales para la educación de calidad en América Latina destacando que los Estados han emprendido un camino de mucho esfuerzo y de aprendizajes, pero heterogéneo, para instalar y sostener una política pública de fuerte impacto social que atienda a la inclusión y a la calidad educativa en las últimas décadas (Lugo y Ithurburu, 2019). Para caracterizar y reconstruir este «mosaico heterogéneo» las autoras realizan un estudio de caso tomando el Plan Ceibal de Uruguay, la iniciativa Computadores para educar de Colombia y el Plan Conectar Igualdad, casos que las autoras concluyen dan cuenta de cómo las políticas TIC han transitado a través de diferentes modelos y combinaciones posibles, orientadas por los lineamientos más amplios de la política educativa de cada país y que han sido atravesadas por las particularidades del escenario político, económico, social, cultural y educativo.

En relación a este conjunto de trabajos citados, pudimos identificar como común denominador que las autoras sostienen que las TIC y su integración al sistema educativo no son la panacea que resuelve los problemas educativos, sino una ventana de oportunidad para innovaciones ya sea en la gestión del conocimiento, en la configuración de las instituciones educativas, en las estrategias de enseñanza y de aprendizaje como en los roles de los actores del proceso educativo (Kelly, 2012; Lugo, 2010; Lugo y Kelly, 2010, 2011b), por ello, en esta tesis nos propusimos ahondar en la dinámica relacional entre innovación e integración de las TIC en el marco de las transformaciones observables del proceso educativo. Si bien a lo largo de toda la tesis hemos citado diversos trabajos relacionados con innovación e integración de las TIC en los elementos del proceso educativo, tales como el clásico y referencial estudio de sistematización y análisis de experiencia de innovación educativa en América Latina que realizaron Rosa Blanco y Graciela Messina (2000), los estudios que Jesús Salinas realizó sobre la innovación y usos de las TIC en el nivel superior (2004b, 2004a, 2008) y los estudios de caso sobre innovaciones educativas que realizó Inés Aguerrondo (2008), queremos poner énfasis en el trabajo “*¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela*” que Inés Dussel y Blanca Trujillo Reyes publicaron en el año 2018 en la

revista Perfiles Educativos. En este trabajo las autoras realizan un estudio sobre los modos en los que las escuelas incorporan las TIC y los cambios y nuevas condiciones que los medios digitales introducen en la escolarización, para lo cual adoptaron una metodología de estudio de caso con un abordaje cualitativo con base en observaciones, entrevistas y análisis documental. Los casos seleccionados corresponden a escuelas de Argentina y de México para, sin la intención de presentarse como un estudio comparativo, poder poner luz a cómo las variaciones contextuales son relevantes para entender la configuración de las experiencias escolares en relación a la integración de las TIC. Los elementos contextuales sobre los cuáles ponen mayor énfasis son las tradiciones pedagógicas que promueven márgenes de acción diferentes y las políticas educativas que definen y posibilitan orientaciones particulares respecto de la integración de las TIC y las transformaciones del escenario escolar.

Como un aspecto de especial relevancia para nuestra tesis, las autoras hacen referencia que la integración de las TIC establece «nuevas configuraciones comunes de la escolarización» donde las principales transformaciones que identifican se relacionan con las formas en que se producen y se distribuyen los contenidos; el proceso de aprendizaje y en la forma de aprender en términos de personalización, atención a los intereses de los estudiantes y respeto de los diversos ritmos de aprendizaje; el proceso de enseñanza y la forma de enseñar centrados en la participación, creatividad y que otorgue mayores márgenes de libertad y acción autónoma a los estudiantes; y cambios relacionados con el uso de recursos multimediales. Por tanto, se recupera la observación de las transformaciones del proceso educativo desde una perspectiva multidimensional, donde se refuerza la idea de que, en el marco de una innovación educativa, la integración de las TIC debe realizarse en diferentes áreas (Blanco y Messina, 2000), ámbitos (Salinas, 2008) o elementos del proceso educativo (Aguerrondo, 2008).

Por último, respecto de nuestro caso de estudio, hemos identificado una serie de trabajos que toman al Plan Vuelvo a Estudiar (PVaE) en su línea estratégica territorial como objeto de investigación. Tal es el caso del trabajo realizado por Calamari, Saccone y Santos (2015, 2016) que, desde un enfoque socioantropológico, analizan el PVaE en relación a tres núcleos problemáticos: la crítica a la escuela secundaria y la necesidad de avanzar hacia un *"enfoque de la inclusión"*, el vínculo

establecido entre escuela e inclusión y la necesidad de “flexibilizar” distintos aspectos organizativos de la escuela secundaria. Para ello recurren a documentos oficiales, notas periodísticas, sitio web del Ministerio de Educación, discursos de funcionarios y entrevistas a referentes de algunas de las áreas que participan de la planificación y desarrollo del PVaE.

Una de las particulares de esta investigación, que resulta de interés para nuestra tesis, radica en que reconocen que los sujetos participan en los procesos de construcción de las políticas públicas tanto en su diseño e implementación como en el propio escenario educativo (Calamari *et al.*, 2015). Sostienen que son estos sujetos quienes *“actúan y median produciendo procesos específicos de apropiación y resignificación de los contenidos y prescripciones presentes en dichas políticas y programas”* (Sinisi, 2010, p. 3, citado en Calamari *et al.*, 2015).

Desde esta forma peculiar de conceptualizar y estudiar las políticas públicas en general y el PVaE en particular, las autoras buscan problematizar la relación «escuela-inclusión» a partir de indagar y articular los sentidos que se generan en torno a los mandatos establecidos para la escuela secundaria y las críticas al “formato escolar tradicional” como fuente de exclusión. Para reforzar estas ideas, las autoras recurren a la afirmación de Terigi de que resulta *“problemático colocar los obstáculos en las circunstancias de los estudiantes, por ejemplo, en el trabajo o en la maternidad, en lugar de ubicar las dificultades en la interfaz entre los sujetos y la situación escolar”* (Terigi, 2015, p. 2, citado en Calamari *et al.*, 2015), por lo que identifican al imperativo de la «flexibilización» de los distintos aspectos del escenario escolar como dimensión central de las políticas de inclusión socioeducativas.

Las autoras se acercan a este imperativo de flexibilización dada la fuerte crítica que encontraron al «formato escolar tradicional», el cual es caracterizado como rígido y con dificultades para asumirse como inclusivo. Entre los aspectos que se pretenden flexibilizar en el marco del PVaE identificaron los procesos de evaluación, promoción y acreditación, los de inscripción y admisión de los estudiantes en las escuelas, el registro y contabilización de la asistencia, las modalidades de cursado y los contenidos curriculares (Calamari *et al.*, 2016). En este sentido, las autoras sostienen que, en el contexto actual, signado por la obligatoriedad de la educación secundaria y las transformaciones que puede suponer el ingreso de jóvenes que no fueron sus

destinatarios históricos, parece primar la pregunta acerca de si el formato escolar tradicional es el adecuado para impulsar la inclusión socioeducativa.

En este mismo sentido, Silvia Alucín (2017, 2018, 2019) viene realizando investigaciones en relación a estudios antropológicos sobre políticas educativas, justicia social e inclusión socioeducativa. Al igual que las autoras antes mencionadas, Alucín sostiene que adoptar un enfoque antropológico de las políticas públicas permite analizar los modos de percibir, actuar, interpretar y resolver problemas que son (más o menos) compartidos en una institución (Alucín, 2017). Desde esta perspectiva, la autora afirma que las políticas públicas contribuyen a delinear subjetividades, delimitan relaciones en las cuales los individuos son categorizados y objetivados y, por tanto, pueden ser analizadas como las llaves analíticas para comprender todo un sistema político-cultural (Alucín, 2019).

En este marco teórico-metodológico, la autora inscribe sus investigaciones sobre la relación entre las políticas educativas y las poblaciones vulnerables, las escuelas del “centro” y “periferia”, los conflictos sociales, ciudadanía, justicia social e inclusión socioeducativa. Particularmente nos interesa focalizar en las investigaciones que realizó tomando como caso de estudio al PVaE, donde, en el marco del interrogante ¿cómo mejorar la educación secundaria para que sea más inclusiva?, busca analizar el conjunto de estrategias y acciones que se despliegan para flexibilizar el escenario escolar y construir redes y vínculos entre la escuela y diferentes actores territoriales (Alucín, 2018). De sus investigaciones, Alucín concluye, por un lado, que las intervenciones educativas territoriales e integrales, tales como el PVaE, poseen una ventaja superior a las que se reducen sólo a la transferencia económica (becas), al acompañamiento pedagógico o a la reforma curricular (Alucín, 2019). Por otro lado, reconoce que, en este tipo de políticas, los estudiantes son categorizados como sujetos de derecho que deben ser incluidos al sistema educativo, los docentes como agentes estatales que deben comprometerse con una inclusión educativa que no resigne calidad y la escuela como una institución social capaz de transmitir saberes y producir cambios sociales (Alucín, 2018). En relación a la problemática de la inclusión socioeducativa, la autora concluye que:

“En las escuelas existen otras lógicas, la inclusión es significada y experimentada como una suerte de reclusión o una tarea de rescate, los educandos son

categorizados como víctimas o posibles criminales, la inclusión como derecho debe sobreponerse a estas lógicas diferentes” (Alucin, 2018, p. 518).

Habiendo construido este estado de la cuestión, consideramos que esta tesis aporta elementos para cubrir un área de vacancia en relación a los estudios socio-técnicos de las políticas de innovación educativa que integran las TIC para promover una mayor inclusión socioeducativa. Si bien, las investigaciones reunidas en este capítulo dan cuenta de una vasta trayectoria en investigaciones que abordan algunas dimensiones de este escenario problemático, la tesis que aquí presentamos se propone formular e implementar una matriz de análisis que posibilite comprender la compleja trama de actores, recursos, instituciones, normativas que se ponen en juego al momento de impulsar este tipo de políticas públicas.

CAPÍTULO 5. HERRAMIENTAS TEÓRICAS PARA EL ESTUDIO DEL PVV

En este capítulo profundizaremos sobre el marco teórico conceptual a partir del cual construimos nuestra Matriz de Análisis (que presentamos en el Capítulo 6) para el estudio del Plan Vuelvo Virtual (PVV) de la Provincia de Santa Fe en términos de política de innovación e integración de las TIC para la inclusión socioeducativa. El abordaje de este marco teórico se organizó en torno a tres ejes conceptuales: 1) las dinámicas de Innovación Educativa, 2) la integración de las TIC en el proceso educativo y 3) las Políticas Públicas de innovación e integración de las TIC para promover una mayor inclusión socioeducativa.

5.1. Las dinámicas de Innovación Educativa: conceptualización y conformación del campo de estudio

Antes de adentrarnos en la conceptualización del campo de estudio de las Innovaciones Educativas²⁶, consideramos necesario precisar que la conformación de la Innovación como disciplina científica tuvo sus orígenes principalmente en el campo de la economía, en lo que se denomina la «economía de la innovación». Desde esta perspectiva económica, uno de los principales autores que hizo de la innovación una preocupación central de sus pensamientos fue Joseph Schumpeter (1934, citado en OCDE, 2005) quien en sus primeras publicaciones reconoce que la innovación se traduce en nuevos productos, nuevos procesos o simplemente en nuevas maneras de hacer cosas y que cumple un rol central en los procesos de cambio económico y social, entendiéndola como un proceso dinámico de «destrucción creativa» en el cual los viejos modos de hacer las cosas son destruidos y reemplazados por otros nuevos, donde las nuevas tecnologías sustituyen a las antiguas (Edwards-Schachter, 2013). Por otro lado, en el Informe “*Science, the Endless Frontier*” que Vannevar Bush escribe en 1945 para el entonces presidente de EEUU, reconoce la importancia de la ciencia para el bienestar de los pueblos e instala fuertemente la necesidad de impulsar

²⁶ Dada las múltiples denominaciones que algunos autores emplean para referirse a las innovaciones en el campo educativo, tales como innovación en educación, innovaciones educacionales, innovaciones con efecto en educación (Barraza Macías, 2005; Blanco y Messina, 2000), en el marco de esta tesis hemos decidido utilizar la expresión «Innovaciones Educativas» (IE).

políticas científicas y tecnológicas que establezcan estrategias para favorecer la innovación (1999). Comienza entonces a conformarse un paradigma dominante donde el centro de la innovación se corresponde con las innovaciones tecnológicas, esto es, aquellas que se producen únicamente a partir de conocimiento científico-tecnológico y son las empresas los principales agentes innovadores encargados de convertir los avances científicos-tecnológicos en productos que pueden ingresar al mercado (con éxito o no) y difundirse en la sociedad (Edwards-Schachter, 2013).

A partir de los años ´60 y con la publicación del Manual de Frascati en 1963 (OCDE, 2002) junto a otros trabajos y publicaciones de referencia en este campo, el concepto de innovación comienza a ser reconocido como un fenómeno mucho más complejo y que requiere de otras fuentes de conocimiento además de la ciencia y la tecnología (Edwards-Schachter, 2013) abriendo la posibilidad de que existan otra gama de posibilidades de innovaciones en ámbitos muy diferentes como el de la cultura, el diseño, el cine, la música, la salud, la educación, entre otros. Es así como el concepto de innovación llega al ámbito educativo a mediados de los años ´60, donde motivados por el lanzamiento del Sputnik al espacio en 1957, se buscó impulsar una educación escolar que favoreciera la creatividad, la formación científica para que tanto profesores como estudiantes se adaptaran rápidamente a los cambios tecnológicos, que promueva el ingreso a carreras técnicas, la alfabetización científica y se oriente a *“preparar a cada individuo para actuar de forma más efectiva en una sociedad cada vez más tecnificada”* (Sancho et al., 1993, p. 33). De esta manera, se empieza a gestar una noción de IE directamente vinculada con el concepto de modernización, *“como si la innovación fuera inherente a la modernidad y como si la innovación garantizara los procesos de modernización”* (Blanco y Messina, 2000, p. 41), entendida como proceso externo cuya gestación y planificación se localizaba en el seno de las oficinas de los Ministerios de Educación y a cargo de equipos técnicos. Inés Aguerrondo describió esta forma de concebir a la IE a través de un **modelo de participación tecnocrática** donde *“se suponía que el hecho de contar con los mejores especialistas que elaboraran un excelente proyecto técnico, implicaba de suyo la posibilidad de que el mismo pudiera llevarse a la práctica”* (1992, p. 386).

Esta forma tecnocrática de entender y abordar las IE, impulsada fuertemente por la administración educativa central y donde los docentes eran sólo los ejecutores, depositarios de las directivas del cambio educativo, tuvo fuertes críticas por parte de

los centros de investigación que comenzaron a gestarse hacia fines de los años '60 y que analizaron el fracaso de estas primeras iniciativas de cambio educativo. Entre estas críticas, siguiendo a Sancho y colaboradores (1993), se pueden enumerar las siguientes:

- se adoptaba una noción de innovación demasiado simplista y no recuperaba la complejidad de las escuelas ni de las relaciones entre los actores del proceso educativo;
- el principal problema radicaba en la ejecución de las innovaciones, dado que no se llevaban a cabo tal y como las habían diseñado y planificado los expertos, necesitándose una mirada mucho más integral y que recuperara la realidad de cada escuela;
- los expertos ignoraban toda una serie de cuestiones que resultaban centrales para que una innovación fuera exitosa, especialmente no tuvieron en cuenta el rol central que juegan los profesores en las innovaciones educativas.

Así, en los '70 comienza a ser considerado el rol de los docentes en la planificación y ejecución de las IE, se realizaban consultas a los docentes a través de encuestas, talleres y/o jornadas de reflexión, lo que Aguerro (1992) describió como el **modelo de pseudo-participación ampliada**. Esta nueva modalidad en el desarrollo de las IE fue plasmado en una serie de trabajos que rompen con la tendencia establecida en la década del '60 de entender a las IE alejada de las necesidades y problemáticas que han de enfrentar los docentes en las aulas, ubicando a la innovación en el centro del discurso educativo (Aguerrondo, 1992). Este período marcó un punto de inflexión en la genealogía de las IE y se caracterizó por un aumento considerable de publicaciones sobre las teorías, enfoques y modelos de IE. Entre estos documentos destacamos *“Planning for innovation through dissemination and utilization of knowledge”* (Havelock, 1971), *“Cómo se realizan los cambios en la educación: una contribución al estudio de la innovación”* (Huberman, 1973), la antología publicada por UNESCO *“El tiempo de la innovación”* (1975) y la clásica obra *“Solving Educational Problems: The Theory and Reality of Innovation in Developing Countries”* (Havelock y Huberman, 1977), documentos que constituyeron la base material a partir de la cual diversos autores realizan los primeros esfuerzos

para trazar lineamientos teóricos sobre la IE. Los trabajos de Havelock y Huberman son considerados los pioneros en materia de conceptualización de las innovaciones educativas al sistematizar una serie de obras que hacían referencia a cambios en el proceso educativo tales como en los planes de estudios, en la organización escolar, en el desarrollo y difusión de nuevas ideas, prácticas y materiales educativos (Havelock y Huberman, 1977, 1980; Huberman, 1973). Sin embargo, fue la obra *“Innovación y problemas de la educación”* de Havelock y Huberman (1980) la que logra, a partir del estudio de ciertos casos y de formular los grandes ejes, modelos y elementos del proceso innovador, abordar los que se consideraron los principales problemas de la innovación: metodología de estudio; modelos de cambio; orígenes de las innovaciones; resultados planificados y no planificados; adquisición y utilización de recursos; la participación; obstáculos y resistencias a la innovación, estrategias y evaluación (de la Torre, 1997).

Progresivamente el concepto de IE se fue asociando con mejora, calidad y competitividad (Aguerrondo, 1992; Blanco y Messina, 2000) y se fue adoptando una nueva direccionalidad de los procesos de IE centrada en la escuela como unidad de cambio. Así, en los años '80 y '90, la escuela comienza a ser considerada el centro de encuentro entre los contextos socio-culturales y biográficos (personales) marcando la importancia de los aspectos contextuales y las circunstancias personales en la aplicación de las IE (de la Torre, 1997). En este período y hasta la actualidad, se reconoce una mayor implicancia de los actores del proceso educativo en las dinámicas de innovación, aspecto que Inés Aguerrondo (1992) convino en denominar **modelo de participación diferencial según contexto institucional**, el cual se basa en el supuesto de que el protagonista indiscutido de una IE son los docentes. Este modelo busca las maneras de incrementar el protagonismo de los docentes en los procesos de cambio educativo por lo que supone instancias diferenciales de decisión: por un lado, los niveles superiores fijan los lineamientos básicos de la IE y las instancias intermedias, constituidas por los docentes de la institución educativa o los que llevarán adelante la propuesta de IE, tienen la posibilidad de tomar decisiones específicas con el objetivo de adecuar la propuesta a las necesidades locales y de la institución.

Además de esta aproximación histórica al concepto de IE, autores como Saturnino de la Torre y Arturo Barraza Macías han realizado aproximaciones

conceptuales a partir de sistematizar diferentes definiciones de IE y analizar el contenido de las mismas. Por su parte, de la Torre (1997) se propuso identificar los principales atributos que se repiten con mayor frecuencia en un conjunto de definiciones de IE que el autor sistematizó, para lo cual implementó un modelo tridimensional de análisis que le permitió agrupar a los autores al tiempo que deducir las características más importantes. En este modelo tridimensional (ver Esquema 2) organizó los elementos característicos de las definiciones en 3 secciones o parámetros: 1) la orientación o enfoque teórico²⁷ en la que se inscribe la definición de innovación (tecnológica, cultural, sociopolítica, integradora); 2) la formalización de la naturaleza de la innovación, esto es, si atiende al objetivo, la finalidad, el proceso o los resultados de la IE; y 3) los elementos estructurales resaltados, entre los cuales se identifican i) elementos de entrada (intencionalidad o deliberación, planificación o sistematización, novedad), ii) de proceso (duración o permanencia, difusión o comunicación, implementación o aplicación) y iii) elementos de salida (mejora, transformación, eficacia, efectos u objetivos alcanzados, internalización).

Esquema 2. Esquema del modelo tridimensional para el análisis de las definiciones de IE



Fuente: adaptación de de la Torre, S. (1997).

²⁷ Los enfoques o perspectivas teóricas a partir de los cuales se puede abordar y analizar las IE serán desarrolladas más adelante en este mismo capítulo.

De la Torre identifica, a partir de la aplicación de este modelo tridimensional, que las definiciones sistematizadas resaltan el carácter deliberativo de la IE, reconociendo que es una actividad intencional, planificada que requiere previsión y esfuerzos, por lo que no puede ser improvisada, aspecto que no contradice, según el autor, la flexibilidad que debe caracterizar el desarrollo e implementación de cualquier IE. Por otro lado, identifica que en las definiciones se destaca la novedad, la originalidad, la introducción de algo nuevo en las ideas, recursos o prácticas y respecto a los elementos de salida los que aparecen con mayor frecuencia son la mejora y la consecución de los objetivos previstos (de la Torre, 1997). A partir de este estudio, el autor formula una idea de IE con cuatro «novedades»: *“a) la innovación como un proceso cuya gestación se aprende; b) se trata de un cambio específico y a la vez plural, que tiene lugar en todos los campos de la actividad humana; c) el proceso culmina con la consolidación del cambio; d) crecimiento personal e institucional como mejora permanente”* (1997, p. 50).

Por otro lado y en la misma línea del trabajo realizado por de la Torre, Barraza Macías (2007), profesor e investigador de la Universidad de Durango, México, realizó un estudio de sistematización y análisis de 26 definiciones de IE a partir de una matriz de doble entrada donde vinculó cuatro enfoques conceptuales presentados de manera dicotómica: a) **enfoque conceptual simplificado** (cuando la definición de innovación privilegia un solo aspecto o rasgo característico del proceso innovador: alteración de la práctica, introducción de algo nuevo, proceso de creación, etc.) vs el de **la complejidad** (cuando al definir la innovación se reconocen más de un aspecto o rasgo característico: acciones, cosas o ideas) y b) **el enfoque descriptivo** (cuando las definiciones no se comprometen teóricamente y se concentran en describir el proceso de innovación o las acciones involucradas) vs **el teórico** (cuando las definiciones se adscriben a una perspectiva teórica, enfatizando dicho carácter en su definición o presentando alguna de las principales categorías de análisis como eje central en la definición). En la intersección del cruce entre estos enfoques conceptuales (ver Cuadro 10), el autor identifica cuatro formas de definir IE a partir de las cuales inscribe cada una de las definiciones sistematizadas en su estudio.

Cuadro 10. Matriz de análisis para las definiciones de IE (Barraza Macías, 2007)

	SIMPLIFICADO	COMPLEJIDAD
DESCRIPTIVO	Enfoque descriptivo simplificado	Enfoque descriptivo complejo
TEÓRICO	Enfoque teórico simple	Enfoque teórico complejo

Fuente: Barraza Macías, A. (2007).

A partir de este trabajo, el autor advierte la prevalencia abrumadora y casi absoluta de las definiciones que adoptan un enfoque conceptual descriptivo, esto es, aquellas que no se comprometen teóricamente y que suelen describir únicamente el proceso o las acciones involucradas a realizar (Barraza Macías, 2007). Las observaciones realizadas por este autor encuentran correlato con las conclusiones que Rosa Blanco y Graciela Messina (2000) obtuvieron a partir del estudio realizado de la sistematización y el análisis de 193 registros de innovaciones en la región. Entre las principales conclusiones, las autoras afirman que, en la práctica, el concepto de IE está sobredimensionado al considerar que todo cambio o reforma es una innovación. Por ello, a continuación, nos propusimos presentar las principales diferencias y las relaciones que se pueden establecer entre los términos reforma y cambio con el de innovación.

Para acercarnos a la relación que existe entre el concepto de cambio y el de innovación, comenzaremos a analizar los elementos léxicos que constituyen el término innovación: el prefijo *in-* que puede significar negación pero que en nuestro caso adoptaremos la acepción ingreso o introducción; *-nova-* que significa novedad o simplemente nuevo, pero que también puede entenderse como renovar, cambiar, hacer de nuevo y por último el sufijo *-ción* que implica una acción, actividad o proceso. De esta manera, queda claro que en el concepto de innovación se incluye el de cambio, considerando que toda innovación implica generar cambios que pueden afectar a todos los sistemas implicados y los transforma (Estebaranz, 1994), por lo que se afirma que el cambio es el conductor de la innovación (Margalef y Arenas, 2006). Sin embargo, Inés Aguerrondo (1992) considera que, si un cambio no afecta a la definición del papel que juega la educación en la relación con la sociedad, la concepción de conocimiento que se adopte, la de enseñanza y la del aprendizaje, no se puede hablar en sentido estricto de innovación ya que solo se trata de una mejora del sistema en vigencia. En este sentido, Blanco y Messina considera que una IE implica:

“(...) un cambio cultural que afecta a cada individuo, al grupo y al marco institucional. Implica cambios de actitudes, creencias, concepciones y prácticas en aspectos de significación educativa como la naturaleza y la función de la educación y la escuela, el proceso de enseñanza-aprendizaje, la concepción y relación con el conocimiento, la estructura y funcionamiento, y las relaciones entre los diferentes actores involucrados”(Blanco & Messina, 2000).

El término **cambio** refiere a toda transformación, modificación, alteración de un objeto, de una realidad, de una situación, de una práctica; implica que *“algo ha ocurrido entre cierto tiempo original, T_0 , y cierto tiempo ulterior, T_1 , en la estructura del sistema escolar, en cualquiera de sus procesos, o en sus objetivos o fines”* (Huberman, 1973, p. 7). Mientras que la innovación supone partir de lo vigente para generar un cambio en las estructuras y concepciones preestablecidas pero en el marco de un proceso intencionado, se refiere a algo más deliberado y planificado que un simple cambio, por lo que, toda innovación implica un cambio, pero no todo cambio implica una innovación (Blanco y Messina, 2000). En este sentido, Huberman afirma que *“la innovación, en cuanto proceso intencionado, nos lleva (...) a la búsqueda de la combinación de medios más eficaz para conseguir fines determinados”* (Huberman, 1973, p. 8). Si un cambio ocurre de manera espontánea, esto es, no se realiza de manera deliberada, planificada y con una intencionalidad clara, no se puede decir que ese cambio constituya una IE, dado que en esta última se reconoce un componente de planificación e intencionalidad que ya lo ponían en evidencia Havelock y Huberman en sus obras clásicas:

“Lo que diferencia esencialmente la innovación del cambio es que la primera se planifica. Se piensa que la planificación aumenta las posibilidades de lograr el cambio deseado. Naturalmente, cuanto más ambiciosos son los cambios anhelados, más se está expuesto al fracaso, lo que impone la necesidad de una planificación rigurosa” (Havelock y Huberman, 1980, p. 185).

Estos autores consideran que la planificación posibilita acelerar la ejecución de los proyectos de IE, utilizar los recursos de una manera mucho más racional y acorde a las necesidades del proyecto, asegurar una ejecución de la IE acorde a la concepción o visión inicial del proyecto, informar a los interesados sobre lo que pueden esperar o deben hacer en cada etapa del proceso de ejecución y evaluar los resultados en términos de progresos en función de los objetivos planificados. Sin embargo, la planificación debe ser entendida como un espacio dinámico en el cual se

posibiliten ciertos ajustes y replanteos en función de lo que vaya aconteciendo en el proceso mismo. Blanco y Messina afirman que:

“Innovar es un proceso que puede tomar cursos muy diferentes que difícilmente pueden predecirse de antemano. En este sentido la planificación ha de considerarse también como un proceso constante, e irse modificando en función de la dinámica que acontece en la práctica” (Blanco & Messina, 2000).

Por otro lado, el concepto de **reforma** hace referencia a un cambio a gran escala que afecta a la política educativa, a los objetivos, estrategias, prioridades, función de todo un sistema educativo. Suele tener una direccionalidad de arriba hacia abajo dado que es impulsada por la administración educativa y se extiende a todas las instituciones del nivel o los niveles educativos que afecte (puede ser a un solo nivel o a todos los niveles del sistema). La reforma hace referencia al proceso de modificación del marco general educativo, esto es, sus metas, objetivos, estructura, organización, cuyos orígenes se centra casi exclusivamente en factores socioculturales, políticos y económicos (de la Torre, 1997), por lo que se la puede considerar como *“un proceso político [que] está directamente vinculada con una situación social concreta”* (García, Manzione y Zelaya, 2015, p. 116). Si bien una IE tiene una dimensionalidad política muy marcada, el concepto de reforma educativa es fuertemente ideológico dado que representa los ideales políticos que simbolizan los intereses estatales, sociales y económicos de una nación, de parte de ella o de quienes gobiernan (Margalef y Arenas, 2006).

Richard Sack en su obra clásica sobre tipologías de las reformas educativas define a estas últimas como *“una forma especial de cambio, que implica una estrategia planificada para la modificación de ciertos aspectos del sistema de educación de un país, de acuerdo con un conjunto de necesidades, de resultados específicos, de medios y de métodos adecuados”* (1981, p. 45). De esta manera, al igual que una IE, una reforma educativa es un proceso planificado pero la principal diferencia es la magnitud del cambio que se quiere emprender dado que, en palabras de Sack, *“las innovaciones suelen tener un alcance mucho más limitado y también lo tienen, por consiguiente, los términos en los cuales son formuladas, debatidas y evaluadas”* (1981, p. 47). Sin embargo, este mismo autor sostiene que la línea de demarcación entre estos dos conceptos no puede presentarse como infranqueable, por lo que en muchas oportunidades se los suele considerar procesos

complementarios dado que una reforma educativa se consolida con una serie de políticas que generan las condiciones para el desarrollo de las innovaciones (Barraza Macías, 2005). Por tanto, las reformas poseen un carácter más amplio y abarcador que las IE y, dada la extensión y la intensidad del cambio que proponen, son procesos a más largo plazo, conllevan muchas dificultades en su puesta en práctica y requieren diferentes tipos de condiciones para ser efectivas (García et al., 2015; Margalef y Arenas, 2006; Sack, 1981). En términos relacionales, así como toda innovación implica un cambio, pero no todo cambio implica una innovación, podemos considerar que para que haya reforma debe haber innovación, pero puede haber innovación sin que haya reforma.

Si bien el tema presenta mucha dispersión conceptual y mucha más complejidad, no entraremos aquí en mayores detalles sino que recurriremos a un concepto de IE que marque una distinción respecto de los conceptos de cambio y reforma a fin de establecer una delimitación conceptual entre estos términos y realizar una aproximación del tipo terminológica (de la Torre, 1997). Siguiendo a algunos autores de referencia en el campo de las IE y analizando las diferencias y relaciones que se establecen entre estos conceptos y el de IE, identificaremos algunas características que, a modo de síntesis, nos permiten precisar qué queremos indicar cuando hablamos de IE:

- es un proceso dinámico (Aguerrondo, 2008) que se basa en cambios intencionales y deliberados y, por tanto, debe ser planificado (Barraza Macías, 2005; Blanco y Messina, 2000; González y Escudero Muñoz, 1986; Havelock y Huberman, 1980);
- se propone generar modificaciones deliberadas, planeadas y sistematizadas en los elementos del sistema educativo, tales como las ideas, concepciones, metas, objetivos, contenidos, prácticas escolares en alguna dirección renovadora de lo existente (Barraza Macías, 2005; Blanco y Messina, 2000; González y Escudero Muñoz, 1986; Sack, 1981);
- donde se presenta algo nuevo en un contexto diferente, se pone a disposición de los usuarios, se difunde a través del sistema y se integra en otras prácticas vigentes (Huberman, 1973);

- y debe ser sometida a procesos de evaluación (Barraza Macías, 2005; Blanco y Messina, 2000).

Estas tres aproximaciones realizadas al concepto de IE: **i) histórica**, a partir de indagar cómo se fue abordando el concepto de IE a lo largo de la historia, **ii) por definición**, desde los estudios que analizan los principales componentes que se identifican en las definiciones de IE sistematizadas y **iii) terminológica**, desde indagar las diferencias y relaciones con términos habitualmente utilizados como equivalentes, tales como cambio y reforma, nos permitió construir conceptualmente el campo de estudio de las Innovaciones Educativas a partir de tres ejes:

- 1) la IE como proceso dinámico,
- 2) la IE como fenómeno complejo multidimensional y
- 3) las perspectivas o enfoques teóricos a partir de los cuales se inscriben y analizan las IE.

5.1.1. La IE como proceso dinámico

Partimos de entender que las IE no pueden ser pensadas en términos estáticos, como algo acabado, un producto que se obtiene y se puede replicar en cualquier escenario educativo. Las IE son entendidas, en el marco de esta tesis, desde una perspectiva dinámica y procesual, como un conjunto articulado de acontecimientos, actividades y estrategias entre las que existen relaciones dinámicas y transformadoras (González y Escudero Muñoz, 1986). Desde esta perspectiva, se identifica una serie de fases o momentos en el proceso de innovación que lo definen y lo caracterizan. Cada una de estas fases no ocurren de manera lineal, sino que son procesos interrelacionados y dinámicos que se van sucediendo, a veces de manera secuencial y otras veces superponiéndose unos a otros (Aguerrondo, 2008), describiendo un flujo de acontecimientos (González y Escudero Muñoz, 1986), un ciclo en espiral compuesto de ciclos subsecuentes (Salinas, 2008) que definen una dinámica de cambio. Abordar estas fases permite ilustrar cómo tiene lugar el proceso innovador, configurándose diferentes modelos que describen y guían dicho proceso. Dado que son varios los autores que, desde diferentes perspectivas

y enfoques, se aventuraron a enumerar y describir cada una de las fases o momentos de las IE, no es nuestro objetivo confrontar las diferentes posturas sino describir cómo ocurren las dinámicas de IE y desde qué modelos se las pueden abordar y describir. En términos generales, se identifican 3 fases o momentos de las IE: 1) el planteamiento inicial, 2) la implementación y 3) la evaluación o internalización. En cada una de estas fases se identifican diferentes etapas que intentan describir más detalladamente cada uno de los momentos por los cuales transita un proceso de innovación.

En la fase del **planteamiento inicial** se identifica la “tensión previa” (Aguerrondo, 2008) o “tensión diferencial” (de la Torre, 1997) que constituye el motor latente de la IE, esto es, los diferentes motivos por los cuales se impulsa un proceso de innovación. En esta tensión se conjugan, por un lado, la necesidad de cambio, ya sea por la identificación de un problema que requiere ser resuelto, la necesidad de mejorar el proceso educativo, de incorporar nuevos recursos, de mejorar la formación de los profesores, etc. y por el otro, la existencia de un conjunto de conocimientos y recursos teóricos que permiten la identificación de dicha necesidad/problema y dar cuenta de su posible abordaje. Aquí, lo que se pone en evidencia es que un proceso innovador se pone en marcha porque, dice de la Torre, *“hay un desajuste entre lo que se tiene y lo que se desea, lo que se hace y lo que se quiere hacer, entre la necesidad sentida y su conversión en problema, entre el funcionamiento actual de la clase o la escuela y la aspiración a mejorar dicho funcionamiento”* (1997, p. 78). Esta tensión es considerada el disparador latente de toda propuesta de innovación, que se hace posible cuando, según Inés Aguerrondo, se conjugan condicionantes tanto a nivel de estructura (representado por las decisiones de política educativa macro) y a nivel de coyuntura (si existen fuerzas actuantes que presionan, actores que se hagan cargo de ser los portadores o líderes del cambio y un detonante concreto que ponga en contacto los elementos anteriores) (2008).

La fase de **implementación** comprende la puesta en práctica de las actividades que constituyen la IE, en donde Fullan (2002) identifica dos posibles enfoques: la fidelidad al proyecto desde el cual se valora la correspondencia entre lo planeado y lo realmente implementado y la

adaptación del proyecto a partir de variaciones que representan un ajuste del plan en función del contexto personal e institucional (1989, citado en de la Torre, 1997). Siguiendo a Inés Aguerrondo (1992, 2008), en esta fase se establece la interrelación con el resto del sistema educativo, con las tradiciones, con las rutinas instaladas y se identifican una serie de restricciones, dificultades u obstáculos para la puesta en marcha de la propuesta de innovación que deben ser superados a partir de la «construcción de viabilidades», esto es, generar las condiciones del «hacer» en tres grandes áreas:

1. «querer hacer» - viabilidad político-cultural: esta viabilidad representa el “permiso para actuar”, esto es, el “permiso” que se ofrece desde los estamentos políticos y de la comunidad en general para impulsar e implementar procesos de innovación. Incluye una *dimensión política* (referida, por un lado, a la existencia de políticas públicas explícitas tanto a nivel nacional como provincial que impulsan y/o reglamentan las dinámicas de IE y, por el otro, a las negociaciones, alianzas, acuerdos que se logren entre los grupos sociales relevantes que interactúan en el proceso innovador) y una *dimensión cultural* (relacionada con las representaciones que la comunidad en general tiene sobre lo que debe ser la educación, su papel en la sociedad, lo que se espera de ella, etc., elementos fundamentales para contener la propuesta de innovación)
2. «saber hacer» - viabilidad de conocimiento: refiere a la cantidad y disponibilidad de conocimiento con que se cuenta para resolver los obstáculos y dificultades de la implementación de la IE. Incluye una *dimensión científico-profesional* (en relación a los conocimientos científicos y técnicos necesarios para la implementación de la IE, aspecto que se vincula directamente con la formación profesional de quienes implementen la innovación) y una *dimensión organizativo-administrativa* (aquellos procedimientos administrativos y normativos que posibilitan insertar el proceso innovador en el marco del sistema educativo, los cuales se pueden dar de tres maneras diferentes: hacer una excepción a la norma vigente, reacomodarlo con

condiciones específicas dentro de la estructura vigente, o crear una estructura administrativa en paralelo, *ad-hoc*).

3. «poder hacer» - viabilidad concreta o material: en la cual se incluyen todos los elementos más concretos en términos de *recursos humanos* (la formación docente, capacitaciones requeridas, condiciones de trabajo, normativa específica, proceso de selección, etc.) y *recursos materiales* (instalaciones físicas, edificios, equipamiento, flujo financiero, etc.)

Por último, la fase de **evaluación e internalización** hace referencia al seguimiento y monitoreo de la ejecución de las diferentes actividades que constituyen la propuesta de innovación, así como la evaluación general de la misma. Dado que la IE es considerada como un proceso no lineal (Barraza Macías, 2013), no se espera una evaluación única al final del proceso, sino que *“la evaluación tiene en este caso un claro sentido de investigar para mejorar o de evaluar para innovar”* (de la Torre, 1997, p. 82). Además de la evaluación, toda propuesta de innovación requiere una instancia de internalización, institucionalización o consolidación del cambio, para incorporarlo como un componente integrante y aceptado del sistema educativo (Huberman, 1973), esto es, afirma Curry, cuando la IE se estabiliza en la nueva situación (1992, citado en Salinas, 2008). Para José Tejada Fernández existe un factor clave que incide fuertemente en la fase de internalización y que se relaciona con el movimiento de los docentes, dado que, la movilidad e inestabilidad del cuerpo de docentes que se vinculan con la IE requiere que los nuevos docentes se apropien del proyecto, se integren con los equipos de trabajo, la cultura institucional, las dinámicas de relaciones establecidas, aspectos que hacen que un proceso de innovación sea más lento y esté en constante reinterpretación (2002).

Cada una de estas tres fases (planteamiento inicial, implementación, evaluación e internalización) puede ser comprendida, descripta y desarrollada de diferentes maneras en función del enfoque que se adopte para la IE, configurando lo que diversos autores convinieron en denominar los «modelos

de IE»²⁸. Al respecto, Havelock y Huberman proponen tres modelos generales de innovación: i) modelo de investigación y desarrollo, ii) modelo de interacción social y iii) modelo de solución de problemas (Godin, 2015; Havelock y Huberman, 1977, 1980; Huberman, 1973; Salinas, 2008). Estos modelos son considerados clásicos de la IE, a tal punto que muchos autores los toman de referencia para formular nuevos modelos.

En el **Modelo de Investigación y Desarrollo** se entiende al proceso de innovación como una secuencia racional y ordenada de etapas, donde se comienza con la identificación de un problema o el desarrollo de una idea de cambio, continúa con el desarrollo de soluciones o de guías para llevar adelante la idea y termina con la difusión del producto en un grupo de destinatarios/usuarios (Huberman, 1973; Salinas, 2008). Este modelo, fuertemente difundido en los años '60 y '70, se caracterizó por centrarse en la planificación y la difusión de las innovaciones, donde, siguiendo a González y Escudero (1986), los “expertos” producían, planificaban, diseñaban para los “no expertos” (docentes) que “consumirían” los productos ofrecidos. Para estos autores, lo subyacente en este modelo es que una vez difundida adecuadamente la innovación y adoptada por las escuelas, se produciría el cambio real en las prácticas educativas. Para Havelock (1971, citado en Huberman, 1973) este modelo da por supuesto que la IE es el resultado racional de actividades ordenadas, a través de las cuales una innovación es inventada y planificada a gran escala por parte de los investigadores y administradores para luego ser difundida a los destinatarios/usuarios, quienes son reconocidos como consumidores pasivos, que aceptarán la innovación si se les comunica de manera adecuada y en el momento oportuno.

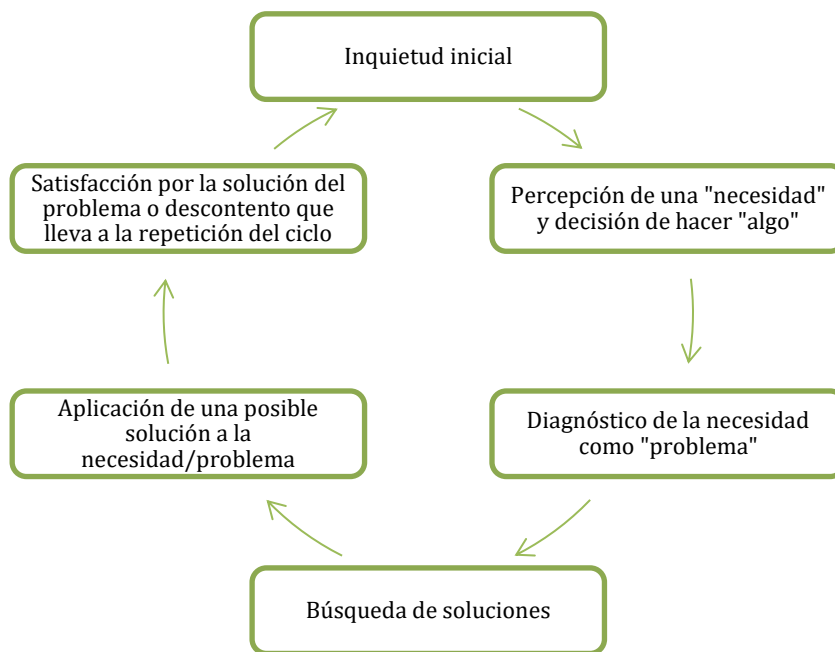
²⁸ Si bien se identifica a Robert Chin como el primero en realizar estudios sobre los modelos de innovación, fue la firma consultora Arthur D. Little la que realiza en 1968 un estudio sobre innovación educativa a pedido de la Oficina de Educación de los EE. UU y donde se analizan seis modelos prototípicos del proceso de innovación educativa tales como el modelo racional, el del agente de cambio interno y el del agente externo, el modelo de faro, el de incentivos, entre otros. A diferencia de estos estudios previos, Havelock realiza un análisis en profundidad de tres puntos de vista distintos sobre el análisis de las innovaciones educativas que realizaron diferentes autores y utiliza la expresión «modelo» para dar cuenta de cada uno de estos puntos de vista considerando que cada uno designa un sistema conceptual completo dentro del cual se pueden ordenar todos los hechos pertinentes a las innovaciones educativas. Esta idea de «modelo» repercutió tan fuertemente que muchos autores comenzaron a atribuir modelos retrospectivamente a algunos que nunca habían usado el término (Godin, 2015).

Por otro lado, en el **Modelo de Interacción Social** la unidad de análisis es el individuo receptor de la IE, esto es, enfatiza en el rol de los docentes y sus redes interpersonales, su capacidad de liderazgo, de opinión, de contacto e integración social para promover el movimiento de la información proveniente desde afuera en el proceso de difusión de la innovación (Huberman, 1973). En este modelo lo que subyace es la idea de que cada actor educativo recorrerá el ciclo que va del conocimiento a la adopción gracias a un proceso de comunicación social con sus colegas, por lo que Havelock resalta que lo importa es esta interacción social entre los docentes como medio más eficaz de difundir información sobre una IE (1971, citado en Huberman, 1973). Las etapas que sigue la IE se sustentan en las pautas de adopción de los individuos, identificándose 1) el conocimiento de la IE donde el docente toma conciencia de la innovación, pero carece de información completa o bien puede no sentir estímulo para buscar más información; 2) la etapa de interés por parte del docente y la búsqueda de información sobre la IE; 3) evaluación de la innovación y decisión de adoptarla o no, 4) puesta a prueba, donde el docente implementa a pequeña escala la innovación y analiza su utilidad en esa situación particular y personal; y por último, 5) la adopción final de la IE. Siguiendo a Huberman (1973), en este modelo de IE se identifican dos grandes grupos de elementos que influyen en la dinámica de cambio educativo, por un lado, los medios de información que desempeñan un papel central en las dos primeras etapas y, por otro lado, *los elementos personales* del propio docente que cobran centralidad en las últimas tres etapas del proceso de innovación.

Por último, el **Modelo de Resolución de Problemas** tiene como centro al usuario (docente) de la Innovación, partiendo del supuesto de que es éste quien tiene una necesidad definida y considera que la IE va a satisfacerla (Barraza Macías, 2005; Salinas, 2008). Havelock identifica cinco propiedades básicas de este modelo: 1) el usuario es el punto de partida y se ponen en consideración tanto sus necesidades como las circunstancias reales de su accionar; 2) el diagnóstico precede a la identificación de soluciones, es un modelo con un acentuado carácter clínico; 3) el vínculo con los agentes externos no es directivo sino que orienta el proceso de innovación; 4) los recursos internos adquieren especial relevancia e importancia al considerar

que “*estos conocimientos cultivados y guardados dentro del sistema serán probablemente más importantes y apropiados que los conocimientos importados para la solución del problema que se tiene entre manos*” (1971, citado en Huberman, 1973, p. 89); y 5) se considera que el cambio iniciado por el usuario tiene más solidez frente a los cambios impuestos por las autoridades, importados por los expertos o dictados por los directivos o administradores. En este modelo se establece un «ciclo de solución de problemas» (ver Esquema 3) el cual representa las etapas del proceso innovador: 1) traslado de la necesidad al problema, 2) diagnóstico, 3) búsqueda y localización de información, 4) aceptación de la innovación, 5) prueba y 6) evaluación de la prueba en función de la satisfacción de necesidades (Huberman, 1973).

Esquema 3. Ciclo de solución de problemas del Modelo de Resolución de Problemas



Fuente: Huberman, A. (1973).

Hasta aquí los tres modelos clásicos de los procesos de innovación cuyas etapas presentamos sintéticamente en el Cuadro 11 y en concordancia con las tres fases generales de la innovación. Del análisis de estos modelos podemos reconocer que uno de los puntos centrales de diferenciación radica en el rol y centralidad de los usuarios (actores del proceso educativo) en la

dinámica de cambio educativo. En este sentido y posicionados en los estudios sociales de la tecnología, se pone de relevancia a los actores que protagonizan las dinámicas de cambio educativo, entendiéndolos como agentes críticos, activos y reflexivos en el diseño y negociación de significados de los desarrollos tecnológicos, dejando de lado la visión de usuarios como consumidores y receptores pasivos de la tecnología. Se enfatiza que los procesos de innovación son percibidos, conceptualizados y entendidos de diferentes maneras por los distintos actores implicados en dicho proceso (González y Escudero Muñoz, 1986), actores que son representados como Grupos Sociales Relevantes (GSR) y, por tanto, agentes activos en los procesos de flexibilidad interpretativa del cambio educativo, las TIC y su integración al escenario educativo. Dado que todos estos GSR representan distintos modos de entender y hablar de la IE (González y Escudero Muñoz, 1986), el éxito de una dinámica de innovación depende de la capacidad de lograr la «estabilización» y la «clausura» del proceso de integración de las TIC, promoviendo el acuerdo conjunto del «marco tecnológico» de la IE.

Cuadro 11. Modelos de Innovación: características, fases y etapas del proceso de IE.

	Modelo de Investigación y Desarrollo	Modelo de Interacción Social	Modelo de Resolución de Problemas
Característica central	Pasaje de la teoría (investigación) a la práctica, rol pasivo del docente.	Proceso de comunicación social entre actores educativos.	Centrada en el docente como partícipe activo de la innovación.
FASE I Planteamiento inicial	1. Invención. Descubrimiento de la IE	1. Conocimiento de la IE 2. Interés	1. Traslado de la necesidad al problema 2. Diagnóstico inicial
FASE II Implementación	2. Desarrollo y formulación de soluciones o guías de actuación 3. Producción	3. Evaluación 4. Prueba	3. Búsqueda de la información y los recursos 4. Adaptación de la Innovación
FASE III Evaluación o internalización	4. Difusión y adopción (prueba, implantación e institucionalización)	5. Adopción	5. Aplicación y prueba de posible solución 6. Evaluación en términos de satisfacción de necesidades

Fuente: elaboración propia en base a Huberman (1973) y de la Torre (1997).

5.1.2. La IE como fenómeno complejo multidimensional

Al ser la innovación un fenómeno social y cultural (Escudero Muñoz, 2014; González y Escudero Muñoz, 1986; UNESCO, 2016a) consideramos necesario dar cuenta de las dimensiones que la configuran y definen, por ello, en el marco de esta tesis decidimos adoptar una noción de IE no sólo desde un sentido procesual sino también como un fenómeno complejo multidimensional (de la Torre, 1997; Fullan, 2002; García *et al.*, 2015; Tejada Fernández, 2002). La complejidad del proceso de innovación radica no sólo en las múltiples dimensiones que lo configuran y definen, sino en la heterogeneidad de elementos y relaciones que se integran en este proceso.

En este sentido, asumimos que la IE es susceptible de ser interpretada como «red», dado que en ella se integran elementos y relaciones heterogéneas, cuya propiedad es la de interconectar sus diferentes puntos, elementos o nodos, por lo que se la reconoce por su complejidad, su extensión, su dinámica y su heterogeneidad. Respecto de esta última cualidad, se enfatiza en que además de ser heterogéneos los elementos que conforman la red, sus formas de relacionarse y organizarse también son heterogéneas. Así, asumimos que una IE consolida un entramado de relaciones entre diferentes elementos y actores que generan agencia y establecen negociaciones de sentido respecto de las transformaciones del proceso educativo que busca impulsar. Deconstruir sus elementos heterogéneos constitutivos nos permitió poner luz en los procesos sociales que influyen y conducen las dinámicas de IE, el contenido mismo de la tecnología y su integración a los procesos educativos, en el marco de un «tejido sin costuras» de la sociedad, la economía y la política (Albornoz, 2016; Dughera, 2015; Pinch, 2015; Pinch y Bijker, 2013; Thomas, 2000, 2009). Esta manera de abordar las IE pone en evidencia la complejidad de definir qué es una innovación y diferenciarla de aquello que no lo es, dado que este proceso dinámico se encuentra condicionado por posicionamientos políticos, sociales, culturales y epistemológicos que, a su vez, se definen en ciertos momentos históricos y, por lo tanto, se dice que no es un concepto neutro sino que es conceptualizado en un contexto y momento temporal determinado (Blanco y Messina, 2000). Esto genera que lo que antes

se consideraba una innovación educativa, hoy puede no serlo y los elementos teóricos que se utilizaban para su estudio pueden variar en función de la temporalidad y el contexto en el que se realiza dicha investigación.

Esta manera de entender a las IE, en tanto fenómeno complejo, como una «red» de elementos y relaciones heterogéneas, carente de demarcaciones precisas, abierta a múltiples interpretaciones y perspectivas, exige reconocer las dimensiones políticas, sociales, escolares, personales, estructurales e incluso simbólicas que la atraviesan y condicionan (González y Escudero Muñoz, 1986), por lo que incluir estas dimensiones en el análisis evitará un abordaje parcial y simple de las IE y de su funcionamiento en la práctica (Tejada Fernández, 2002).

En el marco de esta tesis se identifican cinco «dimensiones» del proceso innovador que recuperan elementos macroestructurales (políticos, administrativos y sociales) como microestructurales del proceso educativo (tecnológicos, institucionales y personales), pero también dan cuenta del ámbito o área del escenario educativo que transforman o sobre los cuáles inciden (pedagógico, didáctico, organizativo, curricular, etc.). Estas «dimensiones» son: 1) sustantiva, 2) política, 3) cultural o situacional, 4) tecnológica y 5) personal o existencial.

La **Dimensión Sustantiva** hace referencia a aquellos aspectos del proceso educativo sobre los que puede definirse una determinada innovación en términos de objeto de transformación. Todo proceso de cambio va encaminado a alterar diversos aspectos de la práctica educativa, por lo que aquí se responde a qué innovar (de la Torre, 1997; González y Escudero Muñoz, 1986) y los distintos autores consultados destacan diferentes componentes de esta dimensión en función de los elementos, áreas o ámbitos educativos sobre los que incide. Al respecto, Barraza Macías (2005) identifica tres ámbitos en donde se concretan las prácticas de innovación, estos son i) el ámbito de la gestión institucional (innovación institucional) vinculado con las prácticas políticas y administrativas del proceso educativo; ii) el ámbito curricular (innovación curricular) vinculado con la elaboración de diagnósticos, estructuración y evaluación curricular; y iii) el ámbito de la enseñanza

(innovación didáctica) referida a la planeación e intervención didáctica y la evaluación de los aprendizajes. Por su parte, las autoras Blanco y Messina (2000) identificaron ocho áreas a partir de las cuales realizaron el estudio de sistematización y análisis de propuestas de innovación: 1) políticas educativas y reordenación del sistema educativo, 2) gestión, 3) currículum, 4) propuestas educativas para asegurar la igualdad de oportunidades de aprendizaje, 5) formación docente, 6) autonomía escolar, 7) medios y nuevas tecnologías de comunicación e información (TIC) y 8) relaciones escuela-comunidad.

En la **Dimensión Política** se pone énfasis en que toda innovación posee un carácter político, no son neutrales ni desarrolladas al margen de opciones de valor, sino que las innovaciones son construidas y definidas al amparo de contextos socio-económicos, políticos e ideológicos que la legitiman (González y Escudero Muñoz, 1986). En este sentido, de la Torre afirma que *“cualquier proyecto de cambio supone opciones de valor, posturas ideológicas sobre qué se debe mejorar, por qué y con qué finalidad. La elección de un proyecto significa la no elección de otros y por lo mismo una toma de postura de carácter axiológico”* (1997, p. 26), por ello en esta dimensión se responde a las preguntas de por qué, para qué y con qué finalidad promover los procesos de transformación educativa. Además, en esta dimensión se enfatiza la noción de que las instituciones educativas son escenarios de conflicto y negociación en la que confluyen grupos sociales con diferentes valores, percepciones, intereses, información, etc. El proceso de innovación convoca a grupos no siempre coincidentes (profesores, estudiantes, administradores educativos, padres) que representan otras tantas fuentes de interés que incidirán en la propia definición y dinámica de la puesta en práctica del cambio educativo (González y Escudero Muñoz, 1986).

La **Dimensión Cultural o Situacional** busca responder a la pregunta dónde tiene lugar la IE, dónde innovar. Dado que en términos generales las innovaciones educativas interaccionan y/o se desarrollan en el seno de las escuelas, éstas constituyen el contexto cultural que ejercerá alguna influencia sobre los procesos de innovación. Al respecto, González y Escudero (1986) afirman que la escuela, como espacio real para la puesta en práctica y el desarrollo de la IE, incide desde múltiples ángulos en las dinámicas de cambio

y éste no puede pensarse al margen de la propia realidad escolar. Por su parte, José Tejada (2002) sostiene que tanto el clima institucional, las variables ecológicas, el estilo propio de la vida del centro, los recursos, las relaciones intra y extra institucionales, así como las presiones externas, se convierten en un filtro a través del cual cualquier innovación será adaptada y redefinida a partir de esas peculiaridades.

Para responder a cómo realizar la IE, se recurre a la **Dimensión Tecnológica** que subraya los aspectos instrumentales y estratégicos del proceso innovador (de la Torre, 1997). Todo cambio, todo proceso innovador conlleva ciertos ingredientes tecnológicos sin los cuales sería muy difícil diseñar e instrumentar proyectos de transformación, lo que exige poner en juego procedimientos y patrones de acción y la utilización racional del conocimiento disponible (González y Escudero Muñoz, 1986).

Por último, la **Dimensión Personal o Existencial** refiere a los actores que se vinculan con el proceso innovador ya que, como expresa de la Torre, *“sin personas, he insistido repetidas veces, no hay desarrollo científico, social, cultural ni por supuesto innovaciones”* (1997, p. 27). Esta dimensión incorpora los modos de actuar, las estructuras de pensamiento, las creencias, el conocimiento práctico, etc., de los profesores, entendidos éstos no sólo como ejecutores de las IE sino como aquellos que interpretan y redefinen el cambio educativo a la luz de sus propios conocimientos prácticos, de sus modos de pensar y concebir la enseñanza en particular y la educación en general (González y Escudero Muñoz, 1986). De esta manera, se enfatiza que las IE se mueven en las coordenadas de los actores del sistema educativo, específicamente entre los profesores y los estudiantes, afirmándose que *“el verdadero cambio de toda innovación, su finalidad última, no está en las cosas, ni en las formas, ni en los instrumentos, ni siquiera en los procesos, sino en las personas e instituciones”* (de la Torre, 1997, p. 28).

Abordar estas dimensiones permite poner luz a la complejidad del proceso innovador, no sólo en términos de las relaciones y los elementos heterogéneos que la configuran sino por la multiplicidad de factores políticos, culturales, personales y tecnológicos que la condicionan y la definen. Estas

dimensiones encuentran anclaje y sentido en los diferentes enfoques o perspectivas teóricas a partir de las cuales son abordadas las IE. A continuación, desarrollaremos estos enfoques y perspectivas que constituyen el marco teórico a partir del cual los autores antes citados han definido cada una de las dimensiones enumeradas.

5.1.3. Las perspectivas o enfoques teóricos de la IE

Atendiendo a las principales concepciones que marcaron el desarrollo conceptual de la IE, Ernest House (1988) identifica y caracteriza tres perspectivas de la IE (tecnológica, cultural y socio-política) que funcionan como marcos interpretativos para comprender los fenómenos teóricos y prácticos que suceden durante los procesos de innovación. Estas perspectivas, que dominaron los estudios sobre las IE en la década del '70, son entendidas como un «modo de ver» un problema y no como un conjunto rígido y limitante de reglas y procedimientos, sino que se construye a partir de una imagen subyacente respecto de la IE y las percepciones del medio social y político que hacen referencia a qué es posible, relevante y valioso en un momento y un lugar determinados (ver Cuadro 12).

En la **perspectiva tecnológica** la IE es entendida como un proceso lineal, fijo y relativamente mecánico centrado en la fase de planeamiento, la evaluación es sumativa, cuantitativa y se realiza sobre el producto y el valor primordial se deposita sobre la eficiencia. En esta perspectiva subyace la imagen de innovación como producto y se entiende que la realidad educativa podría ser mejorada en eficiencia, eficacia y productividad a partir de un conocimiento altamente tecnológico (Margalef y Arenas, 2006) estableciéndose una relación hegemónica de la teoría por sobre la práctica. En la **perspectiva cultural** subyace la imagen de comunidad, donde priman los significados comunes que se apoyan en valores comunes. En el proceso de IE cobran especial importancia las particularidades sociales y culturales y se consideran a los distintos actores y grupos implicados en el proceso (docentes, estudiantes, técnicos, etc.) como otras tantas culturas y subculturas que se reflejan en la IE establecida. Desde esta perspectiva el proceso de IE se concibe como un proceso complejo que resulta de la interacción de estas

culturas diferenciadas, en el cual se relacionan múltiples variables y que depende de su adecuación al contexto para lograr el éxito, por tanto, la fase del proceso de innovación que prima es la implementación. La teoría cumple un papel discursivo dentro de un marco interpretativo flexible donde la práctica depende del contexto de implementación de la IE y lo más característico de esta perspectiva es que el docente deja de ser un actor pasivo y pasa a ser un agente que redefine en su práctica el proceso de innovación. Lo fundamental de la **perspectiva política** (algunos autores la identifican como perspectiva sociocrítica o sociopolítica) es la justificación y legitimación del cambio impulsado por la IE por las condiciones sociopolíticas, económicas, estructurales, etc. Esto es, se concibe a la IE como objeto de conflictos, negociaciones y compromisos entre los distintos actores y grupos implicados en el proceso, tales como los docentes, los administradores de las políticas educativas, los estudiantes, los padres, los técnicos, entre otros. Cada grupo tiene sus propias metas, intereses, a menudo contrapuestas, y la cooperación establecida en el proceso de IE debe ser el resultado de la negociación, el consenso y el compromiso asumido entre los implicados. Queda clara entonces que la imagen subyacente respecto de la IE es la de negociación, concediéndole importancia a la distribución equitativa y justa de recursos. En el marco de esta perspectiva se puede abordar la IE como una práctica social interrelacionada, cuyo eje básico es el consenso y en el que se tienen en cuenta el marco pedagógico, las ideologías y los intereses sociales, culturales y políticos del contexto donde se desarrolla.

Cuadro 12. Resumen de las perspectivas de la IE.

	TECNOLÓGICA	CULTURAL	POLÍTICA
Imagen subyacente y conceptualización de IE	Producción	Comunidad	Negociación
	Orientada a la producción	Orientada al significado	Orientada al conflicto
	Conjunto de funciones basadas en el análisis racional y en la investigación empírica	Proceso complejo con muchas variables	Interacción entre práctica de enseñanza, ideologías de los profesionales e intereses sociales y culturales
Principios y supuestos fundamentales	Procesos sistemáticos, racionales	Se considera que los participantes constituyen cultural y subculturas	Grupos en conflicto y en acuerdo
	Consumidor pasivo	Los efectos de la IE son difusos e intangibles	Luchas por el poder
	La cooperación es automática	La cooperación es enigmática	La cooperación es problemática
	La eficiencia y la responsabilidad son cuestiones clave	Los cambios tienen diferentes «significados»	La legitimidad es una cuestión clave
	Se suponen intereses y valores comunes	La autonomía es una cuestión clave. Puede haber conflictos de valores e intereses	Hay conflictos de intereses
Focos de atención	La innovación	El contexto	La innovación en su contexto
	La técnica y sus efectos	Significados y valores	Las relaciones de poder y de autoridad
	La IE se hace en interés de todos	La IE puede tener consecuencias imprevistas	La IE no se hace necesariamente en interés de individuos ni grupos
Proceso de la IE	Proceso lineal, fijo y bien delimitado.	Interacción de culturas diferenciadas	Conflicto, negociación y consenso entre los distintos grupos / actores
	Foco en la fase de planeamiento	Foco en la fase de implementación	Focos en el por qué y para qué de la IE

Fuente: adaptación realizada de House (1986).

Por otro lado, Barraza Macías (2005, 2013), a partir de los trabajos realizados por Huberman (1973), Havelock (1980), Blanco y Messina (2000), Sancho (1993), entre otros, propone abordar la IE desde un Enfoque Crítico Progresista sobre el cual formula lo que el autor denomina la «Teoría de la Innovación Educativa». Si bien el propio autor afirma que no se cuenta con elementos suficientes para hablar de una teoría propiamente dicha, considera que estas conceptualizaciones y enunciaciones remiten a un campo de estudio en proceso de construcción. Desde este enfoque, establece un conjunto de ocho enunciados o ideas fuerza de un marcado carácter prescriptivo que,

además de permitir formular y evaluar los procesos de innovación, configuran una visión crítico-progresista de la IE: 1) resolución de problemas, 2) gestión democrática, 3) experiencia personal, 4) cooperación, 5) integralidad, 6) dirección, 7) descentralización y 8) objetivos.

El principio de **resolución de problemas** (1) establece que las IE son definidas como procesos que se generan a partir de la necesidad de dar respuesta a problemas de la práctica profesional, por tanto, implican necesariamente realizar un conjunto de acciones que deben ser desarrolladas de una manera deliberada y sistemática a fin de generar cambios duraderos que puedan ser considerados una mejora, respuesta o resolución de los mismos. Este principio encuentra correlato con lo planteado por Inés Aguerrondo (2008) en relación a la tensión previa que se establece entre el diagnóstico, la detección del problema y su posibilidad de dar respuesta y que actúa como disparador de las propuestas innovadoras en la búsqueda de aquellos intersticios en el entramado del sistema educativo que permitan encontrar el punto a partir del cual anclar la IE.

Con el principio de **gestión democrática** (2) y el de **dirección** (6) Barraza Macías (2005, 2013) intenta confrontar con el estilo de IE gestado en la década del '60 impulsado por los expertos desde «afuera» del escenario educativo y que ya Huberman y Havelock (1977) discutieron al afirmar que las IE más eficientes son aquellas que surgen de la base, las que se desarrollan con la participación de los propios usuarios y que respetan las manifestaciones de cada cultura. De esta manera, el autor postula que las IE deben estar impulsadas por una **gestión democrática** que promueva la participación de todos los actores involucrados y, por lo tanto, habilite procesos de empoderamiento en el ámbito institucional; y deben adoptar una **dirección** «abajo-arriba» dado que las propuestas que vienen de fuera sin la participación de los profesores poco alteran la práctica profesional. De esta manera, afirma el autor, cuando las IE no surgen de los propios docentes, sino que se promueven por agentes externos o autoridades gubernamentales, es preciso llevar a cabo una serie de acciones para que los docentes y aquellos que se encuentren directamente involucrados se apropien y hagan suyo el sentido del cambio. Así, a través del principio de **cooperación** (4), el autor enfatiza la

importancia de promover la creación de espacios y redes intra e interinstitucionales que faciliten el encuentro de aquellos que participan activamente de los proyectos de innovación, posibilitando el desarrollo de las IE desde el contraste y el enriquecimiento. Estos principios se vinculan directamente con el de **descentralización** (7) dado que el autor sostiene que en los sistemas descentralizados se deja un mayor margen de iniciativa a los actores del proceso educativo, mientras que en los sistemas centralizados existe más tendencia a la imposición de las innovaciones.

En relación al éxito de la IE, el autor enuncia dos principios: el (3) de **experiencia personal** y el (5) de **integralidad**. Respecto de este último, el autor considera que una buena innovación es la que logra integrarse con otros componentes del proceso educativo con los cuales ineludiblemente interactúa y se complementa para lograr frentes más amplios de mejoramiento de la calidad, cobertura y eficiencia. Por otro lado, afirma que una IE es considerada una **experiencia personal** que adquiere su pleno significado en la práctica profesional de los involucrados y su éxito depende de que no entre en contradicción con los valores de las personas, de ser así tiene pocas posibilidades de prosperar.

Por último, enfatiza en la necesidad de formular (8) **objetivos** para la IE como parte de un proceso planificado que aumente las posibilidades de lograr los cambios deseados, resaltando además que estos objetivos deben ser modestos y alcanzables. Entre los diferentes tipos de cambio el autor reconoce los de sustitución, alteración, adición, reestructuración, eliminación y reforzamiento.

Por último, resulta de interés para esta tesis incorporar los enfoques de la IE que presenta Escudero (2012, 2014) en un trabajo donde integra, por un lado, tres lentes o maneras de entender a las IE que difieren en la profundidad de los elementos y de los propósitos de la innovación (innovación como técnica, como una actividad reflexiva y como un compromiso crítico con la mejora y transformación de la docencia) y, por otro lado, con diferentes niveles o agentes de participación en el proceso innovador (individual, institucional y social). Del cruce de estas tres lentes o perspectivas con la dimensión

individual, institucional y social de la IE, el autor compone un marco de referencia para el análisis de los procesos de innovación que se presenta en el Cuadro 13. El autor enfatiza en que este marco de referencia, a pesar de presentar una clasificación manifiestamente esquemática y matizable, puede ser provechoso para los análisis y valoraciones de las IE. Aclara que las fronteras establecidas no marcan territorios estancos sino permeables, de manera que en determinados contextos y planteamientos pueden darse formas mixtas de innovación (2012).

Cuadro 13. Marco de referencia para el análisis de la IE.

	TÉCNICA	REFLEXIVA	CRÍTICA
Individual	Profesores técnicos que innovan, aplicando reformas externas instrumentalmente.	Profesores reflexivos que reinterpretan las reformas e investigan sobre sus prácticas, con la idea de comprenderlas y mejorarlas.	Profesores críticos, militantes, resistentes, transformadores, que insertan sus prácticas en procesos y aspiraciones de emancipación.
Institucional	Estandarización y fuerte regulación del cambio, seguimiento lineal del mismo por parte de los centros.	Autonomía organizativa y curricular, procurando hacer de ella una oportunidad de reconstrucción interna de la autonomía delegada por la Administración.	Autonomía organizativa y curricular, críticamente reconstruida a la luz de imperativos éticos de justicia, equidad y democracia efectiva.
Social	Dirección y control de las reformas por parte de las fuerzas sociales y económicas hegemónicas.	Políticas de centralización de algunos elementos y descentralización de otros.	Políticas sociales y educativas en pro de la democracia, la justicia, la equidad y la inclusión educativa.

Fuente: Escudero Muñoz, J. M. (2014).

A partir de este cuadro de relaciones, el autor identifica tres grandes relatos respecto de la innovación educativa:

1. *“La innovación como una actividad individual y técnica fuertemente regulada por las reformas, aplicada linealmente por las instituciones escolares, impulsada y controlada por las fuerzas sociopolíticas y económicas hegemónicas”* (Escudero Muñoz, 2014, p. 121).

Este relato se relaciona con el discurso que imperó en los años 60, marcado por una fuerte racionalidad instrumental y, en el plano institucional, por la rendición vertical de cuentas. La IE se orienta a

perseguir objetivos medibles definidos por otros desde afuera (agencias internacionales, administradores, gestores y expertos, etc.), sin contemplar el contexto inmediato de actuación.

2. *“La innovación como una práctica personal reflexiva en búsqueda del sentido, la comprensión de la acción y su mejora, en contextos de autonomía reconstruida por los centros y soportada por políticas ambivalentes de centralización y descentralización”* (Escudero Muñoz, 2014, p. 122).

Aquí se enfatiza en la definición de políticas educativas que establezcan coordenadas de mejora y cambio, pero que no las prescriban, poniendo el acento en la descentralización y la autonomía institucional a fin de impulsar proyectos innovadores no burocráticos que respondan a la propia historia, a los contextos, a los estudiantes y a sus entornos familiares y sociales. Este tipo de relatos exige condiciones culturales, sociopolíticas y materiales, necesarias para impulsar transformaciones sistémicas que garanticen de manera razonable y efectiva el derecho a la educación.

3. *“Innovación y docentes críticos, autonomía organizativa basada en la justicia y la equidad, políticas sociales y educativas sistémicas favorables”* (Escudero Muñoz, 2014, p. 124).

Este último relato se ubica en el otro extremo de la innovación técnica e instrumental y destaca el rol de los docentes, instituciones y políticas en impulsar transformaciones inspiradas en imperativos de justicia, equidad y democracia efectiva. *“Sus bases ideológicas giran en torno a la afirmación de la educación como un bien común y un derecho incondicional”* (Escudero Muñoz, 2014, p. 124), apostando por crear y sostener espacios educativos democráticos, éticos, atentos al fortalecimiento institucional de lo público y los intereses colectivos, haciendo transparente las relaciones y las dinámicas dentro de ellos y que denuncien relaciones desiguales de poder.

Hasta aquí, hemos presentado tres formas de abordar el estudio de las IE, comenzando con las perspectivas teóricas clásicas de House (1988), para luego pasar a la perspectiva crítico progresista de Arturo Barraza Macías (2005, 2013) y su «Teoría de la Innovación Educativa» y finalizando con el marco analítico que Juan Manuel Escudero (2012, 2014) construyó en base al cruce entre tres perspectivas teóricas y tres niveles o agentes de participación en el proceso innovador. Estos elementos teóricos enmarcaron el desarrollo de la matriz de análisis que formulamos para el análisis del PVV como caso de estudio para esta tesis y que será presentada en el Capítulo 6.

5.2. La integración de las TIC y las dinámicas de IE

Antes de adentrarnos en los procesos de integración de las TIC, queremos precisar que bajo la denominación de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) incluimos al conjunto de tecnologías de la microelectrónica, la informática y las telecomunicaciones relacionadas con los procesos de producción, almacenamiento, procesamiento y transmisión de la información digital. Guillermo Sunkel define TIC como aquellas *“herramientas y procesos para acceder, recuperar, guardar, organizar, manipular, producir, intercambiar y presentar información por medios electrónicos. Estos incluyen hardware, software y telecomunicaciones en la forma de computadores y programas tales como aplicaciones multimedia y sistemas de bases de datos”* (2011, p. 30). Por otro lado, Ester Schiavo identifica que «convergencia», «diseño» y la posibilidad de configurar y funcionar en “red”, son algunos de los principales elementos que caracterizan a las TIC. La «convergencia» es una de las características más relevantes de estas tecnologías dada la potencialidad de utilizar simultánea y convergentemente diferentes lenguajes y formatos en un mismo espacio simbólico gracias a la digitalización de la información (Coll, 2010; Burn, 2009, citado en Dussel y Quevedo, 2010). El «diseño» hace referencia a la característica y potencialidad de las TIC de funcionar como medio organizador y de ser diseñadas en función de diversos requerimientos particulares (Schiavo, 2007a). Y, por último, a partir de la emergencia de internet, las TIC se vinculan con la posibilidad de conformar y funcionar en redes en las que no sólo se conectan elementos heterogéneos como personas, instituciones, políticas, tecnologías, sino que también se configuran relaciones heterogéneas. Las redes

suelen ser representadas como una forma flexible y dinámicas de intercambio y cooperación, de integración de elementos y relaciones heterogéneas, expresando un orden de relaciones sociales en constante movimiento y re-construcción (Palamidessi, 2006) que promueve y acelera la formación de comunidades, multiplicando y democratizando la información entre quienes son partícipes de esa red (SITEAL, 2014). Reconocer esta «dimensión relacional» de las TIC (Albornoz, 2019; Guido, 2009) permite superar una visión instrumental que “externaliza” las tecnologías al tratarlas como simples herramientas construidas para usos y finalidades concretas y que contribuye a consolidar una percepción “neutral” de las tecnologías. Si bien esta perspectiva tecnocrática, instrumental y neutral es la que ha caracterizado a los estudios de las TIC y su integración al escenario educativo (Albornoz, 2019; Dussel y Quevedo, 2010; Guido, 2009), nos posicionamos desde los enfoques ofrecidos por los Estudios Sociales de la Tecnología, tales como el enfoque Constructivista Social de la Tecnología (SCOT) y la Teoría del Actor-Red (TAR), a fin de alejarnos de esta tendencia de adoptar una visión mono-causal en el estudio de la relación tecnología y sociedad, tal como se desarrolló en el Capítulo 2 de esta tesis.

Desde este marco teórico-metodológico abordamos a las TIC en particular y las tecnologías en general no sólo desde su «dimensión artefactual», sino también desde la «dimensión cognitiva», en tanto combinación de una diversidad de conocimientos, tales como conocimientos tecnológicos previamente disponibles, prácticos, tradicionales, científicos y desde la «dimensión de las prácticas tecnológicas», que condicionan nuestras formas de comunicarnos, divertirnos, desplazarnos, trabajar, comprender el mundo (Thomas y Santos, 2016) y que, junto a la «dimensión relacional», permiten entender que las tecnologías ejercen agencia y que esta agencia, lejos de ser universal, es siempre social, política y económicamente situada (Thomas y Santos, 2016). Sostenemos, por tanto, que las TIC no son neutrales (Albornoz, 2013, 2019; Dussel y Quevedo, 2010; Palamidessi, 2006) y tienen funcionamiento situado en términos sociales, políticos y económicos y que participan tanto en la conformación de redes, generando agencia y participando en la configuración de alianzas, en la construcción de ventajas y desventajas, de procesos de distribución de poder y beneficios, como en la configuración de incluidos y excluidos (Thomas y Santos, 2016). En este sentido, Mariano Palamidessi sostiene que las TIC *“son tramas de artefactos, técnicas, conocimientos y saberes que se*

articulan con las prácticas sociales, los conocimientos y los sistemas de orientación e interpretación de las personas y los grupos que las utilizan” (2006, p. 10).

Desde esta concepción alternativa de tecnología²⁹ y siguiendo a Pinch (2015) y Bijker (2005), entendemos que las TIC y su integración al sistema educativo no derivan de la evolución tecnológica (determinismo tecnológico) o como simples consecuencias de los cambios económicos, políticos o culturales (determinismo social), sino que resultan de un proceso en el que se ensamblan elementos no sólo técnicos, sino que también adquieren su forma a partir de factores sociales. Así, tanto su identidad como su “éxito” o “fracaso” están sujetos a variables sociales que aportan cierta flexibilidad en los significados atribuidos tanto a las TIC como al proceso de integración y esta flexibilidad, está representada por la multiplicidad de sentidos que construyen los miembros de los grupos sociales relevantes. Al igual que en las innovaciones educativas, que a través de su dimensión política se reconoce al escenario educativo como un espacio de lucha y negociaciones de sentidos, de poder, de intereses entre los diferentes grupos sociales que la integran, entendemos que tanto la configuración de las TIC como su integración al proceso educativo son considerados como resultado de la confluencia de todos estos sentidos, intereses y negociaciones entre los docentes, estudiantes, directivos, la familia, los proveedores de servicios, los sindicatos y hasta la propia sociedad civil. Así lo reconoce también Mariano Palamidessi al afirmar que *“la forma en que las [TIC] se imbrican en la producción de prácticas sociales depende de la capacidad que los sujetos, las instituciones y las sociedades tengan para construir y recrear conocimientos y sentidos en torno de sus potencialidades y sus usos”* (2006, p. 10).

De esta manera, sostenemos que la integración de las TIC al escenario educativo es un proceso complejo y condicionado por múltiples factores y que se encuentra atravesado por muchas tensiones y presiones procedentes de instancias políticas, empresariales, sociales, pedagógicas y culturales (Area Moreira, 2010). Esta forma de entender y abordar los procesos de integración de las TIC comenzó a instalarse en el discurso educativo y en los trabajos de investigación a mediados de los años 80 donde se empezó a entender que este proceso de integración podría ser

²⁹ Esta perspectiva, denominada “constructivista”, se aleja de la perspectiva clásica que fue el enfoque dominante entre los estudiosos de la tecnología y la sociedad hasta la década de 1980 y que asume una noción de tecnología como autónoma, evolutiva y donde su funcionamiento es una propiedad intrínseca (Bijker, 2005).

comprendido solamente si se analizaba como parte de la interacción de múltiples factores en el complejo escenario de las escuelas (McMillan, K. et al., 1999, citado en Area Moreira, 2010). Además de la complejidad inherente del proceso educativo, al proceso de integración de las TIC se le suma otro componente de complejidad relacionado con lo que Guillermo Sunkel denominó la «exterioridad de la demanda» (2011), esto es, dado que las TIC no fueron concebidas para la educación, no aparecen naturalmente en los sistemas educativos, acarrear la dificultad de “implantar” en la educación elementos que le son extraños, que no surgen ni se desarrollan dentro de los sistemas educativos.

Por lo tanto, consideramos que integrar es un proceso mucho más complejo y multifactorial que la simple incorporación de las tecnologías al escenario educativo. Si bien, la dotación de infraestructura y equipamiento es un componente básico y fundamental, no es suficiente para lograr la integración de las mismas (Sunkel, 2011) dado que no se tienen en cuenta las tensiones y negociaciones establecidas en los escenarios educativos, las diferentes representaciones, intereses y sentidos que los diferentes actores construyen en relación a las TIC, así como tampoco, las transformaciones que ocurren en las dimensiones del proceso educativo, dado que no se trata de desarrollar procesos tradicionales “ayudados” por las TIC, sino de generar nuevas maneras de entender el currículum, el proceso de enseñanza, de aprendizaje, nuevos roles asumidos por los docentes, los estudiantes, los directivos, nuevas maneras de organización institucional.

La integración de las TIC supone, por tanto, un proceso de «co-construcción socio-técnica», un interjuego entre artefactos y actores, sistemas y organizaciones, conocimientos y normas, prácticas y roles, tecnología y sociedad (Thomas, Fressoli y Santos, 2012) y el cambio en alguno de los elementos o relaciones heterogéneas que se generan en las redes establecidas impulsan transformaciones en los sentidos y funcionamiento de las TIC así como en las relaciones sociales vinculadas (Brieva *et al.*, 2015). Siguiendo a estos autores, podemos inferir que la integración de estas tecnologías no es un proceso puntual ni universal, sino sistémico y socio-histórico y territorialmente situado, por lo que, al adentrarnos en la historia de las TIC en la educación pudimos observar que esta relación pasó por diferentes modelos o estrategias, pasando desde las primeras incorporaciones de espacios curriculares específicos a la informática o la computación a mediados de los 80, hasta las

iniciativas más recientes de entrega de computadoras a cada estudiante, docente y escuela del sistema educativo en el marco de propuestas integrales de formación e integración. Autores como Landau (2007), Dussel y Quevedo (2010), Lugo y Schurman (2012), Kelly (2012), Dughera (2015), e incluso en el “Informe de tendencias sociales y educativas en América Latina” elaborado por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPPE), UNESCO (2014), reconocen cuatro modalidades de incorporación de las TIC en los sistemas educativos formales³⁰: 1) el modelo de laboratorio, 2) el modelo de computadoras en el aula, 3) el modelo de escritorio o modelo 1:1 y 4) el modelo de aula móvil.

En la década del 90, la incorporación de las TIC se realizó bajo el **modelo de laboratorio** en donde las escuelas se equiparon con computadoras de escritorio localizadas en un espacio específico de la institución que habitualmente denominaron “sala de informática” o “laboratorio de informática” y disponían de un especialista (en general un docente de informática o computación) que estaba a cargo del espacio físico y del mantenimiento de los equipos. También, algunos establecimientos educativos equiparon con computadoras otros espacios físicos de la institución (Kelly, 2012), como ser la biblioteca o la sala de profesores, a fin de ofrecer mayores posibilidades de acceso a los estudiantes y los docentes y promover un trabajo más independiente y autónomo. Este modelo se suele presentar como herencia de la enseñanza tradicional de la informática (SITEAL, 2014), en donde los estudiantes accedían a la sala de computación acompañados por un docente a fin de desarrollar una actividad concreta. Este modelo se caracterizó, a diferencia de los otros, por centrarse *en enseñar sobre tecnología*, principalmente el uso de software específicos, programas y recursos informáticos, mientras que el resto de los modelos se centraron *en enseñar con tecnología* (Dughera, 2015).

El **modelo de computadoras en el aula** supuso el equipamiento con computadoras conectadas a internet de los salones del establecimiento educativo con el objetivo de que tanto estudiantes como docentes tuviesen al alcance los dispositivos como recurso didáctico para las clases. Se formuló para acercar los

³⁰ Como complemento de estos cuatro modelos, María Teresa Lugo y Virginia Ithurburu (2019) reconocen un quinto modelo emergente de integración de las TIC que tiende hacia la **ecología de dispositivos** en el cual se pone en duda la adopción de un dispositivo tecnológico en particular y reconoce al celular como un dispositivo alternativo que puede promover el aprendizaje móvil.

dispositivos al ámbito más cercano e inmediato para los docentes y resolver, de esta manera, el problema de apropiación de las tecnologías dado que en muchas ocasiones los docentes se veían inhibidos de utilizarlas en el ámbito del Laboratorio de Informática (Kelly, 2012). Este modelo podía adoptar una modalidad parcial, cuando se equipaban sólo algunos salones porque se consideraba más pertinente para esos años, o total, cuando se instala en todos los salones del establecimiento (Landau *et al.*, 2007).

Los **modelos de escritorio** y el de **aula móvil** han tenido un fuerte impulso a comienzos del Siglo XXI y siguen en vigencia, con algunos matices, al día de la fecha. El **modelo de escritorio**, comúnmente conocido como **modelo 1:1**, prevé que cada estudiante disponga de un dispositivo, generalmente Netbook, conectado a internet y cuya asignación es personal y no transferible. Este modelo promovió la presencia masiva de computadoras en el espacio escolar ofreciendo mayores potencialidades para la integración de las TIC (Landau *et al.*, 2007) planteando nuevas formas de relación e interacción con los docentes, los otros estudiantes, el conocimiento y el mundo, e invitando a pensar en nuevas formas de aprender (Lugo y Kelly, 2011a). Una de las desventajas de este modelo es el alto costo asociado con la compra de un dispositivo para cada estudiante (Lugo y Schurmann, 2012), por lo que se buscó una alternativa a través del **modelo aula móvil** donde se equipa a los establecimientos educativos con carritos que cuentan con una unidad centralizada de carga y con 20 o 30 Netbooks, los cuales pueden ir rotando por las aulas o los diferentes espacios físicos de la institución. Tal como se plantea en el informe de UNESCO (2014), el ingreso masivo de dispositivos en las escuelas como consecuencia de estos modelos, representó un gran desafío, tanto para los docentes al verse obligados a revisar sus prácticas, como para los equipos directivos dado que impacta sobre todas las dimensiones de la gestión institucional tales como el currículum, la infraestructura, normativa, cultura escolar, relación con la comunidad, entre otras.

Integrar las TIC supone, por tanto, un proceso de transformación de las dimensiones del proceso educativo, aspecto que es sostenido por Fernández Tilve al formular como hipótesis de su investigación que la integración de las TIC debe producirse en el marco de una formulación metodológica global (formativa, organizativa y curricular) capaz de generar algún tipo de ruptura con los modelos educativos previos (Fernández Tilve, Gewerc y Álvarez Núñez, 2009). En este mismo

sentido, Begoña Gros Salvat afirma que la integración de las TIC va más allá de un cambio en las herramientas que favorecen el aprendizaje, supone trabajar en un nuevo contexto que modifica el proceso educativo en general (2016) La autora enfatiza acerca de la relación dialéctica que se debe establecer entre las TIC y el proceso educativo, esto es:

“La tecnología como tal no determina la naturaleza de su aplicación, pero evoluciona con la transformación gradual de las prácticas. No es una simple adaptación, sino un proceso en el que recíprocamente las herramientas facilitan las prácticas, y las prácticas innovadoras se crean con el fin de hacer un mejor uso de las nuevas posibilidades que ofrecen las tecnologías” (Gros Salvat, 2016, p. 158).

Así y como hipótesis de nuestro trabajo, asumimos que integrar las TIC supone genuinos procesos de transformación del proceso educativo en sus múltiples dimensiones, esto es, nuevas concepciones y formatos de currículum, nuevas formas de aprender y enseñar, nuevas prácticas pedagógicas, nuevos roles en relación al proceso educativo, nuevas formas de organización institucional, entre otros. En este sentido, Mariano Palamidessi afirma que *“con el despliegue del escenario informacional se han erosionado los lugares clásicos en que docentes y alumnos eran ubicados por el dispositivo escolar, que fijaba una relación polar de saber-no saber y aseguraba una configuración fuertemente asimétrica de las relaciones de poder”* (2006, p. 72), por lo que *“se hace necesario, plantea Frida Díaz Barriga, un cambio en los paradigmas educativos actuales, que conduzca a una integración entre los avances y usos novedosos de las TIC con enfoques provenientes de disciplinas como la pedagogía y la psicología del aprendizaje”* (Díaz Barriga, 2009, p. 7).

En relación a los diferentes escenarios o ámbitos de transformación del proceso educativo, Jesús Salinas (2008), cuyos trabajos se focalizan en la educación superior universitaria y nosotros extrapolamos a la educación secundaria, sostiene que la integración de las TIC abre diversos frentes de cambio y renovación tales como a) **cambios en las concepciones** (cómo funciona el aula, la definición de los procesos didácticos, la identidad del docente, etc.), b) **cambios en los recursos básicos** (contenidos, infraestructuras, recursos abiertos, etc.) y c) **cambios en las prácticas de los profesores y los estudiantes**. El autor reconoce que estos cambios impulsados por los procesos de integración de las TIC suponen nuevos entornos educativos que demandan y requieren nuevos enfoques para entenderlos, diseñarlos

e implementarlos, lo que él denomina, la «flexibilización de la formación». Este concepto puede aplicarse tanto a procesos educativos presenciales como a aquellos que siguen cualquiera de las otras fórmulas y formatos (*e-learning*, *b-learning*, etc.) pero que exigen modelos pedagógicos nuevos y un fuerte apoyo de tecnologías multimedia interactivas. Para este autor, la «flexibilización de la formación» implica nuevas concepciones del proceso de enseñanza y de aprendizaje en las que se acentúa la implicación activa del estudiante, la atención a las destrezas emocionales e intelectuales, la preparación para asumir responsabilidades en un mundo de cambios rápidos y constantes, así como la flexibilidad de los estudiantes para ingresar en un mundo laboral que demandará formación continua. Por otro lado, Manuel Área Moreira (2010), en su trabajo de investigación sobre integración de las TIC, identificó cuatro ámbitos de transformación: a) **organización escolar** (ubicación del equipamiento, formas de compartirlos, coordinación, etc.), b) **enseñanza** (contenidos, actividades, metodología y evaluación), c) **aprendizaje** (proceso de aprendizaje, cambios en las motivaciones y actitudes hacia la educación, interacción estudiante-docente) y d) **profesional docente** (formación, trabajo colaborativo entre docentes, etc.).

Desde una perspectiva más global, Inés Dussel y Luis Quevedo (2010) sostienen que las TIC obligan a repensar el escenario educativo en términos de qué preservar y qué transformar, esto es, cuánto de la vieja estructura del aula debe ser preservada y cuánto demanda una transformación importante en sus formas de pensar el conocimiento, sus relaciones de autoridad y de su propia estructuración como institución social. Los autores afirman que *“la centralidad del docente en la clase, la atención constante a un punto único del aula, la anulación del trabajo horizontal, así como el disciplinamiento de los cuerpos, entran en contradicción con los requerimientos de infraestructura que demandan las nuevas tecnologías”* (2010, p. 72).

Siguiendo los planteos realizados por estos autores y otras investigaciones relacionadas, hemos asumido cuatro escenarios de transformación: 1) organización institucional, 2) currículum, 3) rol del docentes y estudiantes y 4) procesos de enseñanza y de aprendizaje (los cuales serán conceptualizados en el Capítulo 6), los cuales nos permitirán abrir la «caja negra» de la tecnología a fin de evidenciar el proceso de co-construcción del proceso de integración de las TIC, en cuyos detalles

encontramos algunos de los fenómenos más interesantes de las dinámicas de IE. Iglesias, Juarros y Gorospe (2011), Sánchez-Antolín y Paredes Labra (2014) y Valverde, Garrido y Sosa (2010), afirman que cuando no existe una estrategia global de integración de las TIC, los supuestos procesos de innovación se convierten en acciones orientadas a la adquisición de equipamientos y la adaptación de su potencial innovador a los usos habituales del proceso educativo tradicional. En términos generales, los autores reconocen que la integración de las TIC es mucho más probable cuando los actores del proceso educativo comparten los valores expresados en la política educativa y comprenden sus implicaciones, por lo que se hace necesario indagar el marco de políticas explícitas e implícitas que se orientan a promover los procesos de innovación.

5.3. Políticas Públicas de innovación e integración de las TIC para la inclusión socioeducativa

Para adentrarnos en la indagación y análisis del marco de las políticas de innovación e integración de las TIC que promueven la inclusión socioeducativa, partimos de entender, siguiendo a Stephen Ball (2002), a la «política» como un sistema de valores y de significados polisémicos que atribuyen centralidad a ciertas acciones o comportamientos creando las circunstancias y márgenes para la toma de decisión y fijando metas o resultados particulares. Por su parte, Oszlak y O'Donnell definen a la política pública como *“el conjunto de acciones y omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del estado en relación a una cuestión, que concita la atención, el interés o movilización de otros actores en la sociedad civil”* (1995, p. 112). De esta forma de entender a las políticas públicas se reconoce una direccionalidad y orientación normativa, esto es, una posición del Estado, histórica y contextual, frente a una «cuestión social» sobre la cual define manifiesta o implícitamente un conjunto de iniciativas y respuestas. Por lo tanto, podemos definir en el marco de esta tesis que la «cuestión social» refiere a las dinámicas de innovación e integración de las TIC en el marco de procesos de transformación del proceso educativo en sus múltiples dimensiones a fin de responder a la problemática de la inclusión socioeducativa de aquellos que por diversos motivos no pudieron terminar su escolarización obligatoria.

En relación a las políticas de integración de las TIC, Ariana Vacchieri (2013) sostiene que se puede hablar de este tipo de políticas cuando los programas, en cualquier escala de implementación, centrados en los distintos elementos que convergen en la introducción de las TIC (infraestructura, equipamiento, conectividad, producción de recursos educativos, software, capacitación, etc.) quedan redefinidos en función de una política de Estado que orienta y establece la agenda del conjunto de las instituciones. En América Latina, este tipo de políticas surgen en la década del '90 (Kelly, 2012; SITEAL, 2014; UNESCO, 2016b) con el lanzamiento de programas de referencia tales como Red Enlaces (Chile), Proinfo (Brasil), Red Escolar (México) y el Programa Nacional de Informática Educativa (Costa Rica), a los cuales siguieron Educ.ar (Argentina), Huascarán (Perú) y Colombia aprende (Colombia). Se toma a estos programas dado que además de promover el equipamiento de los establecimientos educativos, estas políticas presentan un nuevo enfoque en relación a la integración de las TIC al incorporar el componente de la conectividad (Kelly, 2012; Lugo y Schurmann, 2012).

La política que marco el punto de inflexión en la historia de la integración de las TIC en la región fue el plan CEIBAL en Uruguay. El Plan Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea (CEIBAL) es un proyecto socioeducativo implementado en el año 2007 que contempla la distribución de computadoras portátiles a los estudiantes de las escuelas primarias estatales y la extensión de la red de conectividad, especialmente en las áreas rurales, además de contemplar líneas de políticas de corte pedagógico tales como la asistencia didáctica en las escuelas para el uso de las TIC, la formación y actualización de los docentes y la elaboración de sistemas de apoyo tecnológico (Lugo, 2010; Lugo y Ithurburu, 2019; Mezzadra y Bilbao, 2010). Este plan fue impulsado por la presidencia de Uruguay y a cargo de un conjunto de agencias nacionales tales como el Ministerio de Educación y Cultura, el Laboratorio Tecnológico del Uruguay, la Administración Nacional de Telecomunicaciones y la Administración Nacional de Educación Pública. Este nivel de articulación e integración de actores heterogéneos pone de relieve un estilo de política pública entendida como un conjunto de decisiones, intenciones y acciones llevadas a cabo, no sólo por parte de las instituciones gubernamentales, sino por un gran, diverso y heterogéneo entramado de actores que participan en la definición y la solución de un problema colectivo.

En el año 2010, a partir del Decreto 459/10, Argentina lanza el Programa Conectar Igualdad (PCI) el cual se propuso distribuir netbooks a todos los estudiantes y docentes de las escuelas secundarias del país, instalar pisos tecnológicos en todas las escuelas, capacitar a los docentes y elaborar propuestas educativas para favorecer la integración efectiva al proceso educativo. Inés Dussel (2014) reconoce que las principales diferencias entre el Plan CEIBAL y el PCI radican, por un lado, en la selección del nivel del sistema educativo que consideran el ámbito más adecuado para impactar en la inclusión social y la mejora educativa, por lo que el Plan Uruguayo se focaliza en los estudiantes de primaria mientras que el PCI se destinó al nivel secundario y, por otro lado, el Plan CEIBAL comenzó a plantear más tardíamente una política de formación docente y de creación de recursos pedagógicos, mientras que el PCI incorpora un componente pedagógico central y fuertemente desarrollado en su formulación original.

Lo particular de este plan, además de la enorme inversión pública para garantizar que cada estudiante de secundaria cuente con una computadora, radica en la articulación institucional inédita para el país entre diferentes actores que ingresaron al mundo educativo y que muchos de ellos nunca habían tenido participación en este sector. Entre estos actores se encuentran la Administración Nacional de Seguridad Social, el Ministerio de Educación de la Nación, la Jefatura de Gabinete de Ministros y el Ministerio de Planificación Federal de Inversión Pública y Servicios, además de organismos internacionales como la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI). El PCI además interpeló directamente a todas las provincias en el proceso de implementación, muchas de las cuales ya venían trabajando en distintas líneas de acción para integrar las TIC en el sistema educativo, lo que exigió impulsar procesos de coordinación entre las distintas jurisdicciones en diferentes dimensiones, responsabilidades y competencias (Rivas y Bilbao, 2011). Además de este abordaje integral del proceso de integración de las TIC, la importancia del PCI radica en que *“se fundamenta en la revalorización de la escuela pública, la capacitación, la reducción de las brechas digitales, educativas y sociales en toda la extensión del país, a la vez que se plantea como una política de Estado al apoyarse en la Ley de Educación”* (Vacchieri, 2013, p. 39).

Siguiendo a Schiavo, Gelfuso y Travela (2016), podemos afirmar que el surgimiento de estas políticas responden a un estilo de época que marcó el Siglo XXI

en América Latina, donde se consolidó una nueva fase política, social y económica centrada en las TIC y su integración a los diferentes escenarios sociales, emergiendo una serie de políticas que se orientaron a difundir el acceso material y cognitivo de estas tecnologías para aquellos que carecían de posibilidades de acceso individual ya sea por falta de capacidad de pago o por su desfavorecida localización territorial, esto es, alejado de los grandes centros urbanos y cuyo propósito era promover la inclusión y la equidad social. Al respecto, Kelly afirma que:

“América Latina se ha convertido, en los últimos cinco años, en una de las regiones más proactivas del mundo en cuanto a la integración de las [TIC] en sus sistemas educativos. Junto con otras importantes decisiones a nivel de política educativa, como el aumento de la cantidad de años de escolaridad obligatoria y la promulgación de leyes o normativas para garantizar el financiamiento de la educación, la integración de TIC forma parte de la agenda política de casi todos los países de la región” (2012, p. 205).

En Argentina, particularmente, este tipo de políticas no sólo buscan reducir la brecha digital, sino que se incluyen ejes de igualdad y de justicia social, aspecto que claramente condensa el PCI (Dussel, 2014). Estas políticas son reflejo de una clara tendencia regional de romper con los modelos neoliberales que se han instalado fuertemente en décadas anteriores, lo que en Argentina se comienza a evidenciar a partir del año 2003 con un conjunto de políticas públicas que, con una fuerte retórica de reparar las heridas sociales y promover la justicia social (Dussel, 2014), impulsaron el aumento del consumo interno, la reindustrialización, la reducción de los índices de pobreza, la incorporación de sectores excluidos de la población, entre otros aspectos (Schiavo *et al.*, 2016). Por tanto, es de suponer que en este contexto el PCI se formule con un eje central en el igualitarismo y en mejorar las escuelas en términos de democracia y justicia social y como una medida para reparar la deuda con los sectores más pobres de la sociedad (Dussel, 2014).

Queda claro, entonces, que las políticas públicas de integración de las TIC pueden ser pensadas, justificadas y diseñadas desde diferentes sentidos, posturas o perfiles, aspecto que se pone de relieve al indagar los objetivos que persiguen los países al realizar enormes esfuerzos para integrar las TIC en la educación. Al respecto, Kozma (2008) sostiene que si una política no se formula con una justificación, un conjunto de objetivos o una visión de cómo podrían ser los sistemas educativos con la introducción de las TIC y cómo los estudiantes, los docentes, los

padres y la población en general podrían beneficiarse de su uso en las escuelas, las políticas de integración de las TIC se vuelven tecnocéntricas, centrándose casi exclusivamente en la compra de equipos o la capacitación de los docentes pero sin proporcionar un fuerte propósito u objetivo educativo para el uso de las TIC (2008). En esta dinámica, el autor identifica dos tipos de políticas de integración de las TIC, las políticas estratégicas y las políticas operativas y formula un marco analítico que posibilitará no sólo su análisis, sino también su evaluación y formulación.

Las **políticas estratégicas** son aquellas que proporcionan la visión, las metas y los objetivos para la integración de las TIC en el sistema educativo, lo que algunos autores han identificado como las racionalidades³¹ que fundamentan la integración de las TIC (Kelly, 2012; Lugo y Ithurburu, 2019; Valdivia, 2008; Valverde Berrocoso, Garrido Arroyo y Sosa Díaz, 2010) y pueden identificarse cuatro razones alternativas, no mutuamente excluyentes que se utilizan para justificar las grandes inversiones que los países realizan para llevar adelante estos procesos de integración. Para Kozma (2008) la integración de las TIC puede justificarse para:

1. apoyar el crecimiento económico (**racionalidad económica**) focalizando en que la integración de las TIC se fundamenta en promover el desarrollo de las destrezas, las habilidades, los conocimientos que la sociedad y la economía del Siglo XXI demandan, tales como la resolución de problemas, el pensamiento creativo, el trabajo colaborativo, el uso crítico y responsable de la información, entre otras;
2. promover el desarrollo social (**racionalidad político-social**) donde se busca reducir la brecha digital y ofrecerle a los estudiantes las posibilidades de participar de las oportunidades que ofrece la sociedad moderna, cada vez más inmersa en el mundo digital, promoviendo el uso de las TIC para *“compartir conocimientos, fomentar la creatividad cultural, aumentar la participación democrática, hacer que los servicios gubernamentales estén más ampliamente disponibles y mejorar la cohesión social y la integración de diferentes grupos culturales”* (2008, p. 1086);

³¹ El concepto de «racionalidades» refiere a *“los lineamientos comunes y visiones respecto del potencial educativo que poseen las TIC en los distintos países y son las que guían el desarrollo, la implementación y la evaluación de las políticas TIC en los sistemas educativos”* (Lugo y Ithurburu, 2019, p. 22).

3. avanzar hacia la reforma educativa (**racionalidad pedagógica o educativa**), donde la integración de las TIC se orienta a impulsar transformaciones en el proceso educativo en sus múltiples dimensiones, tales como los planes de estudio, los enfoques pedagógicos y didácticos, la evaluación, entre otras.
4. apoyar la gestión educativa (**racionalidad técnico-administrativa**) en términos de mejorar la eficiencia de la gestión escolar o del sistema educativo en general, donde las TIC se integran con el objetivo de hacer más efectiva la entrega de contenidos, realizar evaluaciones en línea, proporcionar a los directores, docentes y padres datos sobre la asistencia, calificaciones y demás información relacionada con la vida escolar de los estudiantes, apoyar la toma de decisiones y la asignación de recursos.

Por otro lado, las **políticas operativas** son aquellas que viabilizan a las políticas estratégicas en relación a los objetivos, las metas o la visión que justifiquen su definición, e identifica cinco componentes sobre los cuales se puede desarrollar la integración de las TIC: 1) el **desarrollo de infraestructura**, no sólo en cantidad y tipos de dispositivos tecnológicos, sino también software, conectividad, conformación de redes, pisos tecnológicos, etc.; 2) la **capacitación docente** como un elemento clave para la reforma educativa, específicamente aquellas que se orientan a las prácticas con TIC en el aula y al desarrollo profesional; 3) el **soporte técnico** o asistencia técnica continua que los docentes necesitan en todos los momentos o fases de implementación de las TIC, esto es, en palabras del autor, *“se necesita asistencia a los docentes no solo en la operación y conexión del hardware y el software, sino también como ayuda para integrar el uso de las TIC en toda la gama de materias curriculares”* (2008, p. 1090); 4) el **cambio pedagógico y curricular**, es un componente central para las políticas estratégicas que promueven el cambio educativo dado que se centra en las transformaciones del currículum, las prácticas pedagógicas y la evaluación al integrar las TIC; y por último, 5) el **desarrollo de contenido digital**, recursos didácticos, portales educativos, softwares, como soporte del desarrollo de propuestas pedagógicas que integran las TIC.

Este marco analítico se presenta muy útil no sólo para la formulación de las políticas de integración de las TIC sino también para su análisis, evaluación y comparación, cuyos elementos constitutivos serán incluidos en la matriz de análisis que formulamos en esta tesis para el estudio del Plan Vuelvo Virtual.

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA MATRIZ DE ANÁLISIS

Abrir la «caja negra» de la tecnología implica comprender, en nuestro caso, a los procesos de innovación que integran las TIC al escenario educativo en el entramado de relaciones sociales, políticas, económicas y culturales, superando una concepción de tecnología como neutral, objetiva, racional e independiente de cualquier influencia externa. Para ello, nos acercamos a una conceptualización de innovación educativa en términos de un entramado socio-técnico integrado por elementos heterogéneos (actores, textos y artefactos tecnológicos) que refuncionalizan y dan sentido a las TIC en el proceso de integración, donde se acoplan a la «red» y la co-construyen, consolidando espacios de flujos de relaciones que ponen en evidencia la dimensión política como un elemento clave para el análisis de este objeto de estudio.

Para dar cuenta de esta complejidad y multidimensionalidad del objeto de estudio, en esta tesis formulamos una matriz de análisis en tanto marco analítico de los procesos de innovación, con el fin de promover un aprendizaje crítico de sus mecanismos, sus lógicas internas y externas, sus procesos de co-construcción y las sinergias de sentidos. Esta matriz de análisis se propone como un recurso analítico con el objetivo de comprender la compleja trama de actores, recursos, instituciones, normativas que se ponen en juego al momento de impulsar políticas de innovación educativa en el campo de la integración de las TIC.

La matriz de análisis se estructuró en 5 dimensiones: 1) origen de la IE, 2) objetivos, 3) dinámicas de gestión de la IE, 4) viabilidades y 5) transformaciones del proceso educativo; las cuales fueron puestas en discusión a partir de la convergencia de los datos recolectados durante el proceso de triangulación metodológica y de fuentes de información. Estas 5 dimensiones buscan recuperar el carácter complejo, multidimensional y procesual de las IE y orientar su análisis descriptivo. Estas dimensiones analíticas se definieron considerando los componentes que suelen identificarse en la literatura especializada tanto para sistematizar políticas públicas en relación a innovación e integración de las TIC, como para recuperar los elementos y relaciones heterogéneos que se ponen en juego en el diseño, desarrollo e implementación de una dinámica de IE, viabilizando o impidiendo su adecuación

socio-técnica y la construcción de su funcionamiento / no funcionamiento (Brieva et al., 2015; Thomas, Bortz y Garrido, 2015). A continuación, conceptualizaremos estas dimensiones analíticas para luego proceder a su operacionalización en la Matriz de Análisis.

6.1. Las dimensiones analíticas construidas para el análisis de las dinámicas de innovación educativa

6.1.1. Origen de la Innovación Educativa

Esta dimensión de análisis para las IE recupera los motivos que dieron origen al proceso innovador. Referenciados en el trabajo de sistematización y análisis que realizaron Blanco y Messina (2000), recuperamos las categorías de «motivo» y «origen» utilizadas por estas autoras. En relación al «**motivo**» que induce al cambio educativo en las dinámicas de innovación, las autoras los agrupan en motivaciones “creadoras” que son aquellas que exploran nuevos problemas y que buscan nuevas soluciones o en motivaciones “por defecto” relacionadas con el agotamiento de modelos, crisis, emergencias educativas o aquellas situaciones conflictivas que requieren de cambios significativos para ser abordadas. Por otro lado, la categoría «**origen**» de la innovación y del cambio hacen referencia a si la dirección que impulsa la dinámica de IE es de “arriba-abajo” o de “abajo-arriba”, esto es, si son promovidas por el Estado, desde la administración educativa, organismos externos o si son impulsadas por las bases, por la sociedad civil, si tienen un origen interno desde la escuela, los docentes, la comunidad. Este aspecto también fue sistematizado y conceptualizado por Arturo Barraza Macías (2005) en el principio de **Dirección** de su Teoría de la Innovación conceptualizado en el marco de la Perspectiva Crítico Progresista, el cual establece que *“un sistema innovador sigue siempre la dirección de <abajo-arriba> porque las propuestas que vienen de afuera sin la participación de los profesores poco alteran la práctica profesional”* (Barraza Macías, 2005, p. 28).

En esta dimensión analítica intenta poner en evidencia la «tensión previa» (Aguerrondo, 2008) o la «tensión diferencial» (de la Torre, 1997) que se identifica en la fase inicial de las IE y que se constituye en el motor latente

de la IE. Es en este momento previo, dice Aguerro (2008), donde se establece una tensión entre la detección de un problema y la existencia de una masa crítica de conocimiento elaborado que lo diagnostica y da cuenta de cómo puede ser resuelto. Esta tensión entre el diagnóstico, la detección del problema y su posibilidad de dar respuesta actúa como disparador de las propuestas innovadoras en la búsqueda de aquellos intersticios en el entramado del sistema educativo que permitan encontrar el punto a partir del cual anclar la IE (Aguerrondo, 2008).

La construcción de esta dimensión se inscribe en el modelo de Resolución de Problemas (Havelock y Huberman, 1977, 1980; Huberman, 1973) que supone que la IE se construye en relación a la necesidad, demanda, problemática del usuario y que la innovación satisface dicha necesidad. El proceso de IE que se establece en el marco de este modelo de Resolución de Problemas va desde el problema al diagnóstico de una necesidad, para luego pasar a la prueba y a la adopción de la innovación, aspecto que Arturo Barraza Macías (2005) también integra en el principio de **Resolución de Problemas**. Al respecto, este autor sostiene que al definir a la IE como procesos de resolución de problemas se pone en relevancia las relaciones significativas que se establecen entre los saberes de los actores involucrados de tal manera que puedan ir adquiriendo una perspectiva más integral y elaborada de su práctica y su campo profesional.

Por lo tanto, la dimensión analítica “origen de la IE” busca poner en evidencia que el origen, las motivaciones (creadoras o por defecto) que impulsan el desarrollo de una propuesta de innovación se relaciona con la identificación y diagnóstico de problemas que requieren de solución y la posibilidad de dar respuesta a dicha problemática.

6.1.2. Objetivos de la Innovación Educativa

Una de las características que permiten diferenciar una innovación de un cambio radica en que la primera exige un proceso planificado, deliberado e intencionado que busca la combinación de medios más eficaz para conseguir

los cambios deseados (Huberman, 1973), característica diferencial que se traduce en los objetivos y metas que se propone la innovación.

En relación a las transformaciones que promueven las IE, Inés Aguerro (1992) identifica dos tipos de innovaciones, las “macro” que son aquellas que promueven una transformación global o reformas estructurales de los sistemas educativos y las “micro” que implican cambios parciales o acontecimientos específicos. En palabras de la autora:

“el proceso macro de transformación global (...) se resume en la línea histórica y (...) va dibujando el cambio en la educación en una sociedad determinada, y los procesos micro [son] representados por los múltiples intentos generales o particulares que se consideran como experiencias de innovación” (1992, p. 383).

Por otro lado, Elmore (1999, citado por Margalef y Arenas, 2006) identificó cuatro tipos de cambios que pueden introducir las IE en los procesos educativos: 1) **cambios estructurales** que son los que afectan a todo el sistema educativo o a la configuración de los niveles, 2) **cambios curriculares** que se relacionan con el diseño, los componentes y el desarrollo del currículum y con las estrategias de enseñanza, 3) **cambios profesionales** referidos a la formación, selección y desarrollo profesional de los docentes y 4) **cambios sociales y políticos** vinculados con la distribución del poder en el proceso educativo y a la relación de los agentes sociales con la enseñanza escolar. Por su parte, Blanco y Messina (2000), a pesar de reconocer que los objetivos de las innovaciones suelen ser muy diversos, pudieron realizar una clasificación de los diferentes tipos de cambios que las innovaciones promueven, tales como en los enfoques o planteamientos teóricos de las propuestas educativas; en los valores, creencias y actitudes que fomentan; en los tipos de relaciones interpersonales; en las estructuras, en las funciones, en los procedimientos y las estrategias.

Indagar en los objetivos de las IE permite, por tanto, identificar el tipo de cambio y transformación que se proponen, posibilitando definir dinámicas de evaluación de las propuestas en función del cumplimiento de los mismos. En este sentido, Barraza Macías (2005) reconoce que la mayoría de las innovaciones plantean objetivos genéricos e imprecisos, observando una gran diversidad de objetivos que dificulta la identificación de ciertas tendencias

innovadoras y, por lo tanto, la evaluación de las propuestas a partir del cumplimiento de los mismos. Para este autor, los **objetivos** de la IE se constituyen en uno de los principios de su Teoría de la IE asociados a cambios específicos, tales como sustitución, alteración, adición, reestructuración, eliminación y reforzamiento. Por lo tanto, esta dimensión analítica busca identificar y recuperar los objetivos, explícitos e implícitos, que se propone la IE y vincularlos con los tipos de cambios que busca impulsar en el proceso educativo. La profundización sobre las transformaciones que promueve una IE será objeto de la cuarta dimensión analítica de la matriz de análisis.

6.1.3. Dinámicas de gestión de la Innovación Educativa

En la década del '60 las IE se concebían como un proceso externo, definido por los expertos, alejado muchas veces de la realidad de la escena educativa cotidiana, mientras que en la década siguiente Huberman y Havelock (1977) comenzaron a reconocer y afirmar que las IE más eficientes son aquellas que surgen de la base, las que se desarrollan con la participación de los propios usuarios y que respetan las manifestaciones de cada cultura. En este sentido, analizar la dinámica que adopta la gestión de las IE implica abordar las condiciones de participación de los actores internos y externos del proceso educativo en la gestación, puesta en marcha, desarrollo y evaluación de las propuestas de IE. En este sentido y en relación a la participación de los docentes en el diseño y planificación de las propuestas de IE, Inés Aguerro reconoce tres modelos de participación en la elaboración de las propuestas de IE en las cuales el componente diferencial es el nivel de participación que tienen los docentes: 1) **modelo de participación tecnocrática**, que supone la definición de una IE en el seno de los Ministerios de Educación, a cargo de equipos técnicos y que claramente la dirección de la IE se define de «arriba hacia abajo»; 2) **modelo de pseudo-participación ampliada** donde se realizaban consultas a los docentes a través de encuestas, talleres y/o jornadas de reflexión; y 3) **modelo de participación diferencial según contextos institucionales** que se basa en el supuesto de que el protagonista indiscutido de una IE son los docentes y supone instancias diferenciales de decisión: por un lado, los niveles superiores fijan los lineamientos básicos de

la IE y las instancias intermedias, constituidas por los docentes de la institución educativa o los que llevarán adelante la propuesta de IE, tienen la posibilidad de tomar decisiones específicas con el objetivo de adecuar la propuesta a las necesidades locales y de la institución (1992). Estos modelos de participación fueron tomados como categorías de análisis por Blanco y Messina en el proceso de clasificación de las experiencias de IE sistematizadas y analizadas en su trabajo, reconociendo clasificaciones más complejas que combinan varios atributos relacionados con el grado de participación de los actores que han de llevar a cabo la innovación (2000).

Estos modelos de participación y las dinámicas que se establecen en todas las etapas de las IE encuentran anclaje también con las categorías de **gestión democrática** y **cooperación** que formula Arturo Barraza Macías (2005). El autor afirma que la gestión de una IE debe estar mediada por un estilo democrático y una dirección participativa que privilegie las relaciones horizontales, aspecto que condensa en el principio de gestión democrática. En palabras del autor: *“la gestión de proyectos de innovación debe estar mediada por un estilo democrático que impulse la participación de los involucrados y, por lo tanto, desarrolle procesos de empoderamiento en el ámbito institucional”* (2005, p. 28). Por otro lado, el principio de cooperación hace referencia a que la gestión de las IE debe fomentar la creación de redes o colectivos intra e interinstitucionales a fin de favorecer el intercambio profesional, el trabajo en grupo, la cooperación entre todos los actores implicados en el proceso innovador, dado que *“la innovación no se emprende nunca desde el aislamiento y la soledad”* (Barraza Macías, 2005, p. 28).

De esta manera, esta dimensión analítica busca indagar las dinámicas de participación de los diversos actores en el proceso innovador, abordar las condiciones de participación de los actores internos y externos del proceso educativo en la gestación, puesta en marcha, desarrollo y evaluación de las propuestas de IE y poner luz a la red de relaciones que se establecen entre los diversos elementos del entramado socio-técnico y que refuncionalizan y dan sentido a la integración de las TIC.

6.1.4. Viabilidad de la Innovación Educativa

Abordar la viabilidad de las IE en el marco de esta matriz de análisis implica reconocer y profundizar los factores o dimensiones del proceso educativo, micro y macro estructurales, que condicionan las dinámicas de innovación. Ya Allen Huberman, en 1973, reconocía un conjunto de variables que debían ser atendidas para favorecer la adopción de las innovaciones en un plazo de tiempo menor, lo que el autor denomina la “*velocidad de ejecución de la innovación*”, entre las cuales reconoce: i) **variables inherentes a la innovación misma**, en las que incluye la calidad probada de la IE en términos de fiabilidad, validez, consistencia interna y congruencia con teorías científicas; los costos iniciales y de ejecución o mantenimiento que se presentan en el proceso de adopción e implementación de la innovación; la complejidad en términos de número de componentes de la innovación, las normas de conducta o técnicas que sean necesarias entender o aprender para su adopción y la cantidad de procedimientos que son necesarios para su perpetuación en el tiempo, entre otros; ii) **variables de situación** relacionadas con el sistema escolar y el personal, incluyendo la estructura del sistema educativo, su tamaño, el grado de dependencia con los sistemas macro estructurales, los recursos financieros disponibles; el ambiente escolar donde reconoce que las actitudes del personal, la consideración de la innovación como una amenaza o como una panacea, la familiaridad con los cambios, pueden determinar si el clima es favorable, neutral o adverso para la innovación; las recompensas de la innovación; y iii) **variables del ambiente** en las que el autor reúne aquellos factores que relacionan a la innovación con el sistema educativo y el contexto local, afirmando que “*la facilidad con que la comunidad apoye determinadas innovaciones dependerá de los valores culturales*” (1973, p. 47), al entender que aquellas innovaciones que incorporan cuestiones culturales o de valores sociales que aún no han sido aceptadas socialmente, serán más resistentes en su adopción.

Por su parte, Inés Aguerro (2008) reconoce que en la fase de ejecución o puesta en marcha de las IE se hace necesario construir un conjunto de estrategias que posibiliten enfrentar y resolver las verdaderas dificultades

como las resistencias que se generan durante el proceso de ejecución de las innovaciones, lo que la autora denominó como «viabilidades». Las viabilidades hacen referencia a generar las condiciones del «hacer» a partir de las cuales construye tres grandes viabilidades: 1) **viabilidad político-cultural (querer hacer)**, indaga sobre las posibilidades de actuar que ofrecen los estamentos políticos encarnado en las autoridades ministeriales, esto es, el contexto de las políticas públicas explícitas que promueven y alientan los cambios en educación (viabilidad política) y el contexto de la comunidad en general donde se inserta la escuela o el escenario educativo donde se propone implementar la innovación, las expectativas y las representaciones sociales de la comunidad sobre lo que debe ser y lo que debe hacer la educación, (viabilidad cultural); 2) **viabilidad de conocimiento (saber hacer)**, la cual integra el conjunto de aspectos inmateriales relacionados con la cantidad y disponibilidad de conocimientos científicos-técnicos y de los procedimientos administrativos y normativos necesarios para resolver y enfrentar las dificultades y resistencias durante la ejecución de la IE, en palabras de la autora, *“además de tener disponibles las ideas y de que existan adecuados desarrollos que se pueden aplicar en teoría a la situación que se ha definido como problema a resolver, es necesario poder contar con ellos y tenerlos disponibles para compartirlos con el grupo que está a cargo”* (2008, p. 15) y, por último, 3) **viabilidad concreta (poder hacer)** en la que se incluyen los elementos de condicionalidad material, los elementos más concretos que se relacionan con el proceso innovador, esto es, recursos humanos (competencias y conocimientos profesionales, la capacitación o entrenamiento necesario para ejecutar la innovación, las condiciones de trabajo docente, la normativa específica para la selección, el trabajo y la capacitación del personal), tiempo como recurso (tiempo necesario que una IE requiere para poder ser evaluada, prever las secuencias, tener en cuenta la duración esperable de cada etapa o fase de la innovación, prever qué es lo que sucederá) y recursos materiales (instalaciones física -el edificio y su equipamiento- y los demás materiales sustantivos o de apoyo, así como el flujo financiero requerido para ejecutar la innovación).

En el marco de esta matriz de análisis, la dimensión viabilidad de las dinámicas de IE se estudiará a partir de las siguientes subdimensiones:

- **política:** esto es, las políticas explícitas a nivel provincial y nacional que viabilizan la dinámica de innovación en estudio;
- **cultural**³²: el conjunto de opiniones, valores, motivaciones, representaciones, imágenes construidas por los actores del proceso educativo en relación a la dinámica de IE;
- **recursos humanos:** en relación a las competencias y conocimientos profesionales, la capacitación o entrenamiento necesario para ejecutar la innovación, las condiciones de trabajo docente, la normativa específica para la selección, el trabajo y la capacitación del personal; y
- **recursos materiales:** se analizarán las instalaciones físicas (el edificio, las sedes institucionales y su equipamiento) y los demás materiales sustantivos o de apoyo (computadoras, conexión a internet, recursos multimediales, etc.).

6.1.5. Transformaciones del proceso educativo

Retomando la relación establecida entre cambio e innovación que desarrollamos en el Capítulo 5 y reforzando la idea de que una IE debe impulsar transformaciones deliberadas, planeadas y sistematizadas en todos los sistemas implicados, en esta dimensión analítica nos proponemos abordar las transformaciones observables que ocurren en el marco de una IE para lo cual nos propusimos desagregar el proceso educativo en sus múltiples elementos o componentes. Para ello se recurrió al aporte realizado por algunos autores de referencia para esta investigación tales como Arturo Barraza Macías (2005), que identifica no sólo los ámbitos educativos donde se pueden concretar las prácticas de innovación, sino que incorpora algunos elementos en el principio de **integralidad** de su Teoría de la Innovación. En relación a

³² Esta subdimensión de la viabilidad de la IE no se profundiza en esta investigación dado que la construcción de representaciones e imágenes de los actores del proceso educativo en relación a un objeto de estudio requiere técnicas y metodologías específicas que no fueron incluidas en el diseño de esta investigación, pudiendo ser considerada para futuras investigaciones que den continuidad a la aquí presentada.

este principio, el autor reconoce que las IE más exitosas son aquellas que logran integrarse con los variados elementos del proceso educativo, tales como el curricular, el pedagógico-didáctico, el administrativo, el normativo, el institucional organizacional, entre otros. El autor afirma que *“el proceso de innovación (...) debe abordarse de manera sistemática integrando diversas acciones que, de manera coordinada, afecten a toda la institución escolar y no sólo a una parte”* (Barraza Macías, 2005, p. 28). Retomando la dimensión sustantiva de la IE que desarrollamos en la Sección 5.1 de esta tesis, para este autor los ámbitos de las IE son entendidos como los escenarios del proceso educativo donde se concretan las prácticas de innovación, tales como el **ámbito de gestión institucional**, que concentra las prácticas de innovación política (negociación de conflictos, toma de decisiones, etc.) y las administrativas (planeación, dirección, organización, comunicación, etc.); el **ámbito curricular** que incluye las prácticas de elaboración de diagnósticos, de estructuración curricular y de evaluación curricular; y por último, el **ámbito de la enseñanza** o didáctica donde se ubican las prácticas innovadoras de planeación didáctica, de intervención didáctica y de evaluación de los aprendizajes. En esta misma línea, las autoras Blanco y Messina (Blanco & Messina, 2000) incorporan la noción de «Áreas de la Innovación» la cual hace referencia al campo educativo donde puede ubicarse la IE. Las autoras enfatizan que la identificación y conceptualización de cada una de las Áreas generó incertidumbre y conflicto dada la estrecha relación y la poca diferenciación que se establece en las innovaciones educativas, dado que muchas de las propuestas que analizaron se encuentran orientadas a más de una de las áreas descritas, reafirmando el principio de integralidad al considerar que una IE será exitosa cuando integre o incida sobre diferentes ámbitos (Barraza Macías, 2005) o áreas (Blanco y Messina, 2000) del proceso educativo. Entre las Áreas de la IE que las autoras identifican, las siguientes resultan de interés para esta dimensión analítica:

- **Currículum**, contempla el qué y cómo enseñar y evaluar, el diseño curricular e innovaciones en los materiales didácticos;
- **Medios y nuevas tecnologías de comunicación e información**, que incluye el uso de las TIC como apoyo al proceso de enseñanza y de

aprendizaje y la redefinición de los roles de los actores del proceso educativo en virtud de la integración de las TIC; y

- **Sistema educativo**, que se refiere a las IE que inciden en los lineamientos o políticas educativas generales. Se proponen 3 subcategorías: 1) procesos de reforma globales de nivel nacional o provincial, o reformas parciales de un nivel educativo; 2) programas compensatorios y 3) modalidades de oferta educativa en educación inicial, especial y secundaria. En esta área se incluye de manera implícita la transformación de la organización institucional como medio para llevar adelante la transformación del sistema educativo en su conjunto.

Por otro lado, Inés Aguerro considera que una IE debe promover la redefinición estructural del triángulo didáctico, cuyos componentes son el conocimiento que se intenta transmitir/construir, el estudiante y el proceso de aprendizaje y el docente y el proceso de enseñanza. La autora afirma que *“una transformación de la educación (...) debe superar el nivel del discurso y afectar todas las instancias organizativas del sistema escolar, modificando de este modo la estructura de la clase, de la institución escuela, de los estamentos intermedios y de la gestión central del sistema”* (2008, p. 176). Es en la reestructuración de estos elementos en un marco conceptual alternativo donde la autora identifica las transformaciones más significativas que pueden ocurrir en un proceso innovador, entre las cuales identifica las siguientes:

- **el estudiante y el proceso de aprendizaje;**
 - **el docente y el proceso de enseñanza;**
 - **la organización para la enseñanza y el aprendizaje**, esto es, la redefinición del espacio, tiempo, los modos de agrupamiento de los estudiantes y de los docentes, el conjunto de condiciones personales, sociales y de infraestructura que posibilitan el proceso educativo;
 - **la propuesta didáctica**, esto es, las estrategias pedagógicas, la metodología, la evaluación, los materiales y recursos educativos, etc.;
- y,

- **el conocimiento**, aspecto que, afirma la autora, no suele ser considerado como un tema central en las nuevas y transformadoras propuestas educativas, pero que sin embargo se menciona implícitamente cuando se hace referencia a procesos educativos que se orienten a la formación en competencias, la resolución de problemas, que fomenten la comprensión, entre otros.

En este mismo sentido, pero centrado en las políticas de integración de las TIC, Kozma (2008) reconoce que uno de los sentidos que se le puede atribuir a la integración de las TIC es el de impulsar reformas educativas en sus múltiples dimensiones, lo que algunos autores tradujeron como **racionalidad pedagógica o educativa**. Las transformaciones que el autor identifica para este tipo de política estratégica, incluyen:

- a. **reformas curriculares** que enfatizan la comprensión de los conceptos clave dentro de las áreas temáticas para aplicarlos en la resolución de las problemáticas complejas del mundo real, así como incorporar las *“habilidades del Siglo XXI”* tales como la creatividad, la gestión de la información, la comunicación, la colaboración y la capacidad de dirigir el propio trabajo y aprendizaje;
- b. **cambios pedagógicos en el rol de los estudiantes** (entendidos como agentes activos que participan en proyectos colaborativos para la resolución de problemas de su propia realidad y que potencien la generación y ampliación de nuevas ideas) y en el **proceso de aprendizaje** orientado a un aprendizaje activo, exploratorio, basado en la investigación, centrado en el estudiante, que fomente el trabajo colaborativo entre estudiantes y docentes, la creatividad, las habilidades analíticas, el pensamiento crítico y la toma de decisiones informada;
- c. **cambios pedagógicos en el rol de los docentes** a fin de promover en los estudiantes procesos cognitivos y sociales que les permitan desarrollar las habilidades y destrezas enunciadas anteriormente; y

- d. **reformas en la evaluación** orientadas a la necesidad de una evaluación continua que se integre en la actividad educativa regular y que involucre nuevas metodologías.

Por otro lado, el autor reconoce que la integración de las TIC puede orientarse a promover una mejora tanto en la eficiencia de la gestión educativa, tanto de la escuela como del sistema educativo en general, como en la entrega de contenidos, en proporcionar a los directores, docentes y padres datos sobre la vida escolar de los estudiantes, apoyar la toma de decisiones y la asignación de recursos, esto es, impulsar transformaciones a nivel de la gestión y organización escolar lo que definió como la **racionalidad técnico-administrativa** (2008).

Al referirnos a innovaciones educativas centradas en TIC y pretender estudiar las transformaciones observables que ocurren en el proceso educativo, Inés Aguerro afirma que *“si una experiencia de cambio no afecta a estos ejes fundantes, no se puede hablar en sentido propio de innovación, ya que sólo se tratará de una mejora del sistema vigente, y no de su transformación”* (1992, p. 383). Por tanto, en el marco de esta investigación se recurre a la articulación de los trabajos de conceptualización y categorización de los elementos del triángulo didáctico de Inés Aguerro (2008), Ámbitos de innovación de Barraza Macías (2005), las Áreas de las IE de Blanco y Messina (2000) y los elementos de la racionalidad educativa y técnico-administrativa de Kozma (2008) (ver Cuadro 14) para la construcción de cuatro subdimensiones que indagarán sobre las transformaciones observables del proceso educativo: 1) organización institucional, 2) curricular, 3) rol de docentes y estudiantes y 4) procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Cuadro 14. Elementos para el análisis de las Transformaciones del Proceso Educativo.

ELEMENTOS DEL PROCESO EDUCATIVO Transformaciones observables	TRIÁNGULO DIDÁCTICO (Aguerrondo, 2008)	ÁMBITOS DE LA IE (Barraza Macías, 2005)	ÁREAS DE LA IE (Blanco y Messina, 2000)	POLÍTICA ESTRATÉGICA (Kozma, 2008)
Organización Institucional	Organización para la enseñanza y el aprendizaje	Gestión Institucional (Innovación Institucional)	Sistema Educativo	Racionalidad técnico-administrativa
Curricular	Conocimiento Propuesta didáctica	Curricular (Innovación Curricular)	Currículum	Racionalidad educativa (curricular)
Rol de docentes y estudiantes	Estudiantes y el proceso de aprendizaje	-	Medios y nuevas tecnologías de comunicación e información	Racionalidad educativa (rol del docente y del estudiante)
Procesos de enseñanza y de aprendizaje	Docentes y el proceso de enseñanza	Enseñanza (Innovación Didáctica)		Racionalidad educativa (aprendizaje y evaluación)

Fuente: elaboración propia

Para el abordaje analítico de estas cuatro subdimensiones, recurrimos además a los trabajos de autores como María Teresa Lugo (2010), Jesús Salinas (2008) y Axel Rivas (2017, 2018, 2019) donde reconocen que las políticas de innovación e integración de las TIC deben considerar la redefinición de los diferentes elementos del escenario educativo a fin de promover una transformación escolar genuina que garantice una mayor inclusión de aquellos excluidos por los sistemas tradicionales y vigentes.

Axel Rivas en sus recientes publicaciones aborda el cambio educativo como un escenario de promesas, de resolución de conflictos y deudas pendientes. En su trabajo *“Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales”* (2017) reconoce a la IE como una fuerza vital capaz de reconocer las limitaciones de la «matriz educativa tradicional»³³ y transformar sus elementos para el beneficio de los derechos de aprendizaje de los estudiantes. En este proceso de cambio entre una «matriz educativa tradicional» y una «nueva matriz educativa», reconoce cuatro grandes claves para que los

³³ El autor hace referencia a la «matriz escolar» como el conjunto de reglas, rituales y dispositivos que conformaron y caracterizan la educación en un momento y contexto determinado (Rivas, 2017)

Estados impulsen dinámicas de innovación educativa y “*generar en los alumnos capacidades de actuar y transformar su destino*” (2017, p. 28). Entre ellas menciona: 1) **destrabar** las grandes limitaciones que existen dentro del sistema para cambiar a pequeña escala la matriz escolar, 2) **potenciar** la innovación educativa que surge de abajo hacia arriba, 3) **formar a los docentes** de maneras profundamente distintas a las actuales y, por último, la clave más compleja y que refiere con 4) **transformar** las dimensiones del proceso educativo para alterar la «matriz escolar tradicional», en donde incluye el diseño curricular, la redefinición de tiempos, espacios y agrupamientos, el diseño de nuevos modelos de aprendizaje y enseñanza híbridos y la reinención de las trayectorias de los estudiantes que les otorguen más autonomía. Transformar la «matriz escolar» es el camino para la construcción de una máquina de justicia educativa (Rivas, 2019) que promueva la capacidad de actuar de los estudiantes y que garantice a todos los derechos de aprendizaje del Siglo XXI. En este contexto, establece cuatro grandes principios pedagógicos para crear los nuevos entornos y plataformas de aprendizaje de justicia educativa: 1) posición activa por parte de los estudiantes, para lo cual el currículum y la propuesta educativa general deben ubicar a los estudiantes en situación de indagación, búsqueda, intriga; 2) crear el poder de la acción sobre la realidad, que el estudiante pueda sentir que lo que hace mientras aprende no sólo sirve para su futuro sino que le permite alterar la realidad, esto es, que “*la máquina de justicia educativa debe ser capaz de crear mundos donde lo que ocurra no sea un simulacro*” (2019, p. 161); 3) aprovechar la potencialidad del aprendizaje colectivo en las plataformas y 4) la personalización del aprendizaje para fomentar la autonomía, la capacidad de tomar decisiones y la conexión con la experiencia (2019).

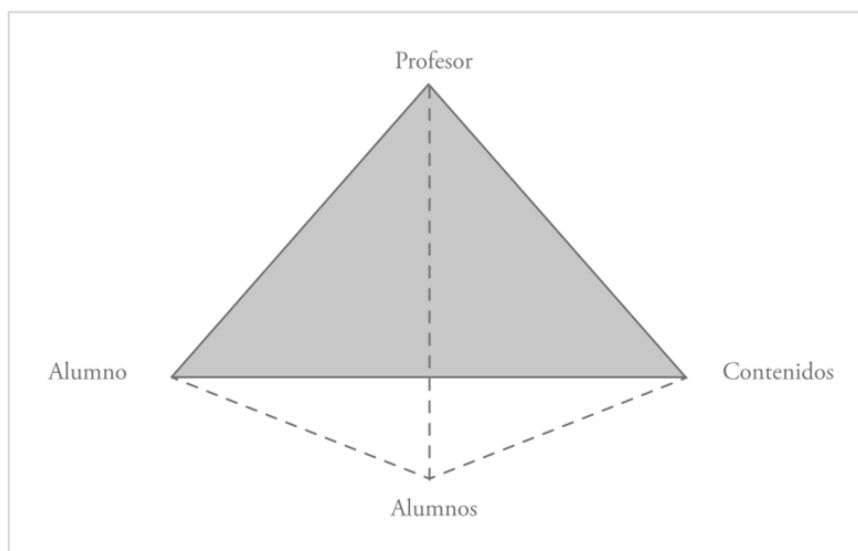
En este mismo sentido, en su trabajo “*Un sistema educativo digital para la Argentina*” (2018) Axel Rivas aborda la idea de crear un «Sistema Educativo Digital» en tanto propuesta integral de plataformas educativas articuladas en un esquema que permita repensar todos los elementos del proceso educativo para promover la inclusión de aquellos que no están en el sistema educativo. Reconoce que se debe promover un cambio educativo que impulse:

- el desarrollo de un rol activo por parte de los estudiantes y generar autonomía para tomar decisiones;
- la creación de comunidades de aprendizaje y el reconocimiento de las identidades diversas en el marco de una “pedagogía dialógica”;
- un proceso de aprendizaje personalizado que reconozca la diversidad de los estudiantes, que les abra opciones y caminos, que fomente el trabajo cooperativo y que se centre en el desarrollo de la pasión, la perseverancia y el deseo de aprender;
- una nueva visión del currículum donde los estudiantes puedan realizar proyectos transformadores colectivos, aprender más allá de cualquier horario y lugar, desarrollar relaciones profundas con el conocimiento, actuar y transformarse a sí mismos y al mundo, esto es, un currículum con nuevas vías de personalización del aprendizaje y con la creación de entornos colaborativos y creativos donde comprometerse personal y colectivamente por seguir diversos caminos educativos; y
- que piense el tiempo escolar como algo continuo y el espacio como algo ubicuo.

Por su parte, Jesús Salinas si bien se ha caracterizado por su recorrido académico sobre la innovación e integración de las TIC en el nivel universitario, realiza algunos aportes generales de gran interés para nuestra tesis respecto de las transformaciones observables que detallaremos a continuación. Partimos de las consideraciones que el autor realiza sobre los cambios que se deben impulsar en los entornos formativos mediados por las TIC (2004a, 2004b, 2008), entre los cuales destaca los cambios en el **rol de docentes**, pasando de transmisor del conocimiento a mediador del proceso de construcción por parte de los estudiantes; el **rol de los estudiantes** tanto en la autonomía como en la apropiación de su propio proceso formativo; cambios **metodológicos** en relación a la centralidad en el estudiante, la flexibilidad de lugar, tiempo y método y a la interacción entre el estudiante y los docentes, otros estudiantes y el conocimiento mismo; y cambios **institucionales** a nivel de su vínculo con el contexto y las políticas institucionales necesarias para impulsar estas dinámicas de innovación. En esta misma sintonía, en el libro

“*Innovación educativa y uso de las TIC*” (2008) que él coordina, se reconoce un conjunto de características que aportan las TIC y las plataformas virtuales a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, tales como **flexibilidad** en las coordenadas tiempo-espacio como en la adaptación a las necesidades individuales, **interactividad** entre los actores del proceso educativo y con los contenidos de aprendizaje (en el Esquema 4 se grafican las relaciones estudiante-estudiante, estudiante-docente, estudiante-contenido y a las cuales queremos sumar la interacción docente-docente), **accesibilidad** independientemente de las condiciones geográficas, físicas, laborales de las personas, diferentes **tipos de comunicación**, así como nuevos procesos y estrategias relacionadas con la construcción del conocimiento. Estas características resultan claves para indagar respecto de las transformaciones en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como en los roles que asumen los actores del proceso educativo.

Esquema 4. Interacciones en el proceso educativo.



Fuente: Salinas, J. (2008).

María Teresa Lugo (2010; 2019; 2011a), referente en el estudio de las políticas de integración de las TIC en la región, parte de considerar que el marco normativo que se vino desarrollando en Argentina desde la sanción de la LEN comenzó a impulsar importantes procesos de organización, fortalecimiento y transformación del nivel secundario abriendo las puertas a nuevos formatos institucionales en relación con la organización de los tiempos

y los espacios, la propuesta curricular, la gestión de los agrupamientos de estudiantes, la presencialidad y la virtualidad, entre otros (2011a). La autora reconoce que la integración de las TIC requiere *“una nueva y necesaria organización de las instituciones educativas, y ponen en cuestión las mismas fronteras espaciales y temporales que tradicionalmente separaron el adentro y el afuera”* (Lugo y Ithurburu, 2019, p. 22), por lo que sostiene que las innovaciones que integran las TIC en los escenarios educativos deben impulsar una transformación radical en la estructura escolar respecto a la gestión del conocimiento, las estrategias de enseñanza, las configuraciones institucionales, los roles de los docentes y estudiantes (2011a). Respecto de esta última transformación, considera que la integración de las TIC debe promover en los estudiantes la adquisición de una mayor autonomía y responsabilidad en el proceso de aprendizaje, lo que implica que los docentes se vean obligados a salirse de su rol clásico como única fuente de conocimiento (2010).

6.2. La operacionalización de variables y la construcción de la Matriz de Análisis

Estas dimensiones analíticas se integran en el marco de una Matriz de Análisis para el estudio de las IE recurriendo a la estrategia de triangulación tanto de fuentes de información como metodológica y buscando la convergencia entre los datos recolectados. De esta manera, en el Cuadro 15 presentamos la operacionalización de las dimensiones y subdimensiones de la Matriz de Análisis a partir de la cual buscamos recuperar el sentido procesual, complejo y multidimensionalidad de las IE y posibilitar el análisis cuali y cuantitativo de las dinámicas de innovación que integran las TIC al proceso educativo.

Cuadro 15. Operacionalización de la Matriz de Análisis.

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN
Origen de la IE	Motivación	Indaga la «tensión previa» o «tensión diferencial» del proceso innovador, esto es, las motivaciones (creadoras o por defecto) y la direccionalidad (arriba-abajo o abajo-arriba) que impulsa su desarrollo. Busca describir el proceso de identificación y diagnóstico de aquellas problemáticas que requieren de solución y que desde los intersticios en el entramado del sistema educativo se busca el punto a partir del cual anclar y dar origen a la IE.
	Dirección	
Objetivos de la IE	Tipo de cambios	Recoge los objetivos explícitos e implícitos de la IE a fin de identificar los tipos de transformaciones (macro y micro) y de cambios específicos que se proponen, tales como sustitución, alteración, adición, reestructuración, eliminación y reforzamiento.
Dinámicas de Gestión	Modelo de participación	Estudia las condiciones de participación de los actores internos y externos del proceso educativo en la gestación, puesta en marcha, desarrollo y evaluación de las propuestas de IE, las que pueden ser agrupadas en tres modelos de participación (tecnocrático, pseudo-participación ampliada, participación diferencial según contextos institucionales) que caracterizan las dinámicas de gestión de las IE.
Viabilidad de la IE	Política	Indaga las políticas explícitas a nivel provincial y nacional que viabilizan la dinámica de innovación en estudio.
	Cultural	Analiza el conjunto de opiniones, valores, motivaciones, representaciones, imágenes construidas por los actores del proceso educativo en relación a la dinámica de IE.
	Recursos Humanos	Indaga la capacitación o entrenamiento necesario para ejecutar la innovación, las competencias y conocimientos profesionales, las condiciones de trabajo docente, la normativa específica para la selección, el trabajo y la capacitación del personal.
	Recursos Materiales	Analiza las instalaciones físicas (el edificio, las sedes institucionales y su equipamiento) y los demás materiales sustantivos o de apoyo (computadoras, conexión a internet, recursos multimediales, etc.).

Transformaciones del Proceso Educativo	Organización Institucional	Examina la transformación de la organización institucional como medio para llevar adelante la transformación del sistema educativo en su conjunto. Específicamente indaga la redefinición del espacio, tiempo, los modos de agrupamiento de los estudiantes y de los docentes, el conjunto de condiciones personales, sociales y de infraestructura que posibilitan el proceso educativo, la negociación de conflictos, la toma de decisiones. Se definen tres niveles de análisis: 1) nivel macro de política educativa y sistema educativo, 2) nivel de gestión institucional y 3) nivel institucional relacionado con las condiciones institucionales para el proceso educativo.
	Curricular	Recoge las estrategias pedagógicas, la metodología, la evaluación, el diseño curricular, los materiales y recursos educativos, así como las prácticas de elaboración de diagnósticos, de estructuración curricular y de evaluación curricular.
	Rol de docentes y estudiantes	Estudia la redefinición de los roles y las funciones de los actores del proceso educativo – docentes y estudiantes – en relación al proceso de cambio educativo e integración de las TIC.
	Procesos de enseñanza y de aprendizaje	Estudia las transformaciones de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en relación a la flexibilidad, accesibilidad, interactividad, comunicación y las estrategias para construir y acceder al conocimiento.

Fuente: elaboración propia

PARTE III – LAS DINÁMICAS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA Y LA INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA

EL ESTUDIO DE CASO Y SU ANÁLISIS.

EL PVV COMO POLÍTICA DE INCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA: ORÍGENES Y OBJETIVOS DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

Retomando la conceptualización dinámica y procesual de las innovaciones educativas, en este capítulo nos centramos en las dos primeras dimensiones de la Matriz de Análisis: origen y objetivo. Por tanto, indagamos en la fase o planteamiento inicial del PVV a fin de reconocer los motivos, la «tensión previa» (Aguerrondo, 2008) o «tensión diferencial» (de la Torre, 1997) que dieron origen a la formulación del plan en términos de innovación en el escenario educativo, indagar sobre la «cuestión social» que esta política educativa recupera como problemática y que busca resolver, así como los objetivos que se formulan para dar respuesta a dicha «tensión diferencial».

Tal como se expresa en los documentos oficiales del PVV, el entramado de actores territoriales del Plan Vuelvo a Estudiar (PVaE) detecta y pone en discusión los escenarios complejos que se les presentan a muchos jóvenes y adultos que no tienen la posibilidad de ser incluidos en ninguna de las opciones educativas disponibles para finalizar sus estudios secundarios, fundamentalmente por problemas laborales, de salud, discapacidad, entre otros (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2017c). Esta problemática es considerada como el motivo que dio origen a la formulación del PVV en términos de IE, encontrando correlato con lo expresado por los entrevistados al indagar acerca de la problemática a la cual responde el PVV:

01EC: “Responde precisamente a la deserción que hay en la escuela secundaria por un lado eso y por otro a la imposibilidad que tienen determinados santafesinos de poder asistir para terminar sus estudios secundarios” (Equipo Central).

08DT: “Responde a una problemática de inclusión socioeducativa, de brindarle la oportunidad a aquellas personas que no han terminado los estudios secundarios y que tampoco tienen la posibilidad de asistir a un EEMPA” (Docente Tutor).

04DT: “Es para aquellas personas que no pueden cursar el secundario presencial. Por ejemplo, un camionero que no tiene horarios fijos o algún empleado que tiene turnos rotativos o incluso estudiantes que sí podrían cursar algún EEMPA presencial, pero por distintas cuestiones personales, a lo mejor vergüenza, una enfermedad o demás, no quieren ir a una presencial, a una escuela de las comunes de las que estamos acostumbrados” (Docente Tutor).

05DT: *“A lo mejor tuvieron que abandonar o les fue mal, o lo que sea en el secundario, después probaron con la EEMPA, son personas adultas que trabajan, que tienen sus ritmos de vida, muchos tienen sus familias, hijos y entonces con miles de obstáculos no pudieron acomodarse en el sistema de la presencialidad. El vuelvo virtual viene a responder un poco a esa problemática de no poder ajustarse por miles de motivos los tiempos de poder cursar en la presencialidad” (Docente Tutor).*

Esta «tensión previa» (Aguerrondo, 2008) encuentra anclaje en los problemas de inclusión, permanencia y egreso que atraviesan al sistema educativo en general y a la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos en particular (Homar y Altamirano, 2018). En la Provincia de Santa Fe, la población que se encuentra en Situación de Riesgo Educativo, esto es, aquellas personas mayores de 15 años que no hayan completado la escolarización obligatoria, representa el 57,7% de la población total (ver Tabla 3). Si bien este valor se encuentra (levemente) por debajo de la media nacional (58,2%, ver Tabla 1), son 1.169.585 santafecinos que viven y sufren injusticia social en relación con su derecho a la educación, por lo que da cuenta que es necesario impulsar políticas educativas que atiendan estas situaciones de inequidad e injusticia educativa. Se podría afirmar entonces, que el motivo que induce a la formulación del PVV es, siguiendo a Blanco y Messina (2000), del tipo “por defecto” dado que el problema de la deserción y abandono escolar en la población de jóvenes y adultos no es reciente y responde a un claro agotamiento o crisis del actual modelo educativo para la modalidad EPJA (Homar y Altamirano, 2018; Llosa et al., 2001; Sirvent y Llosa, 1998) caracterizado por *“formatos escolares homogeneizadores, la gradualidad en la organización curricular, la división entre niveles, la estructura fragmentada de acuerdo con una lógica disciplinar, las prácticas de enseñanza y evaluación existentes que replican las formas tradicionales de la secundaria común”* (Homar y Altamirano, 2018, p. 176).

Al adentrarnos en la caracterización de los sujetos destinatarios de la modalidad educativa EPJA, nos encontramos con un acuerdo bastante generalizado en entender que la categoría de «joven y adulto» para esta modalidad va más allá de una edad cronológica, sino que refiere a aquellos sujetos educacionalmente marginados (Homar y Altamirano, 2018). Los estudios realizados por Llosa y Sirvent sobre la situación de la educación de Jóvenes y Adultos en Argentina, muestran que la trayectoria escolar y la demanda o no de educación por parte de esta población encuentran relación estrecha y específica con cada trayectoria de vida, donde se

entrecruzan factores del entorno social y familiar como ser la conformación de una familia propia, la temprana inserción laboral, las carencias económicas, entre otros (Llosa, 2017; Llosa *et al.*, 2001).

En este sentido, a través de los datos obtenidos de las encuestas (ver ANEXO V) pudimos constatar que los estudiantes del PVV son personas cuyas edades oscilan entre los 18 y 78 años (media de 36 ± 11 años), encontrando la mayor frecuencia comprendida entre los 18 y los 40 años (66%) mientras que en menor proporción (34%) se encuentran los estudiantes con edades comprendidas entre los 41 y los 78 años. El 62% de los estudiantes tienen entre 1 y 4 familiares a su cargo y la mayoría trabaja en relación de dependencia (39%) o de manera independiente (36%), en jornadas laborales muy extensas (el 29% trabaja en jornadas laborales de entre 26 y 45 horas semanales y el 21% en jornadas de más de 45 horas semanales). Al momento de indagar sobre su situación de escolarización, el 78% inició alguna vez los estudios secundarios, siendo los principales motivos del abandono o no inicio del secundario los laborales (41%) o familiares (32%) y en menor proporción por motivos de salud, de repitencia reiterada, de cambio de localidad o provincia, embarazo, distancia al colegio o problemas económicos (16%).

Siguiendo a Inés Aguerro (2008) podemos afirmar que está clara tensión entre el diagnóstico del problema realizado por los actores territoriales del Ministerio de Educación, la identificación de necesidades reales en relación a la finalización de los estudios secundarios por parte de los jóvenes y adultos de la Provincia de Santa Fe y el reconocimiento de la posibilidad de dar respuesta, actuaron como disparador de la propuesta de innovación en la búsqueda de aquellos intersticios en el entramado del sistema educativo que posibilitaron encontrar el punto a partir del cual anclar la emergencia del PVV. Entender, por tanto, que el PVV se define y construye en relación a la posibilidad de responder a la demanda, satisfacer la necesidad o resolver la problemática de un grupo poblacional específico, nos permite inscribir la dinámica de innovación del PVV en el marco del Modelo de Resolución de Problemas (Havelock y Huberman, 1980; Huberman, 1973). Los elementos que nos permiten sostener esta afirmación son, por un lado, que el estudiante, en término de beneficiario de la innovación, es el punto de partida poniéndose en consideración tanto sus necesidades como las circunstancias reales de su accionar. El pensar en una propuesta educativa semipresencial y virtual, donde el estudiante pueda disponer de

un escenario físico y temporal flexible para completar sus estudios secundarios, da cuenta de que la formulación del PVV tomó en cuenta las características y situaciones de vida particulares de esta población. En palabras de la Coordinadora de Sedes del PVV:

02EC: “le podemos ofrecer a un adulto una trayectoria educativa para que pueda terminar sus estudios secundarios [y] le das la posibilidad también de terminar sus estudios a través de una computadora y que se pueda comunicar con sus docentes, le das flexibilidad para que pueda manejar sus tiempos y creo que también le ofreces todos los recursos posibles para que ese estudiante pueda terminar sus estudios secundarios” (Equipo Central).

Por otro lado, el diagnóstico de necesidades y situación problemática fue anterior a la identificación de soluciones, aspecto que se logra leer en las entrevistas en afirmaciones como las siguientes:

03EC: “El Ministerio de Educación lo que hace es un diagnóstico de la situación educativa en particular viendo que hay mucha deserción en el nivel secundario y generalmente en el nivel secundario de adultos, más que nada. Dejan el sistema y después no vuelven a retomar y se lanzan directamente al mercado de trabajo. En ese sentido, a través de un sistema que se diseñó al interior del Ministerio de Educación, que es el SIGAE web, se levantan datos estadísticos y en función de esos datos estadísticos el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe va a buscar a los estudiantes puerta a puerta para volverlos a introducir nuevamente, a vincular nuevamente con la escuela. Con la escuela, con la familia y en función de lograr la meta que es finalizar los estudios secundarios” (Equipo Central).

04DT: “[los] funcionarios de la provincia (...) han hecho una evaluación del territorio, en realidad deben haber visto las estadísticas que gran parte de la población no había terminado el secundario y en base a eso pensaron cómo poder abordar esta problemática y surgió el trabajo en la virtualidad” (Docente Tutor).

02EC: “fueron los funcionarios del Ministerio que se sentaron a responder a esta demanda” (Equipo Central).

Por último y recurriendo al «ciclo de solución de problemas» de este modelo (ver Esquema 3 en la Sección 5.1) y que representa las etapas del proceso de innovación, se puede identificar una primera etapa donde se traslada la necesidad de «demanda educativa»³⁴ de aquellos jóvenes y adultos que no completaron su

³⁴ Sirvent y Llosa conceptualizan a la «demanda educativa» como un “proceso dinámico que incluye su construcción desde el reconocimiento de la necesidad, su transformación en objeto de reclamo colectivo y su conversión en asunto de debate público a través de prácticas participativas” (Sirvent y Llosa, 1998, p. 77). Las autoras diferencian la demanda educativa potencial de la efectiva, siendo la potencial aquella que representa a

escolarización obligatoria, como un problema que requiere ser resuelto, para lo cual se realiza un diagnóstico por parte del Ministerio de Educación y la conformación de un equipo de trabajo que realice la recopilación de información y recursos necesarios para la formulación de la IE como respuesta a esta problemática detectada (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2018).

Establecida la tensión entre la detección de la problemática y la existencia de una masa crítica de conocimiento elaborado que lo diagnostica y da cuenta de cómo puede ser resuelto, nos adentramos en el análisis de la dirección que adopta la formulación del PVV. Al respecto, se puede observar que se establece una clara dirección de «arriba – abajo», donde el Estado estableció los lineamientos para la formulación de la IE y se “bajó” la directiva al equipo de docentes que se encontraba trabajando en el armado de los contenidos, los módulos, las propuestas pedagógicas del Plan. En la presentación formal del PVV al Consejo Federal de Educación se hace referencia a la conformación del Equipo de Gestión Provincial de EPJA para la educación secundaria opción semipresencial integrado por “*especialistas pedagógicos*” (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2015c) vinculados a la Universidad Nacional de Rosario, con formación muy variada tanto en el grado como en el posgrado universitario, mencionándose campos como ciencias de la educación, comunicación social, informática educativa, pedagogía social, docencia universitaria, ciencia política, docencia en entornos virtuales, educación y TIC, política y gestión de la educación superior. Este Equipo de Gestión se encontraba coordinado por la Subsecretaría de Planificación y Articulación Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe y entre las actividades realizadas se enuncian el análisis de la normativa vigente a nivel nacional y provincial, el estudio de antecedentes de planes de estudios semipresenciales, la elaboración de la propuesta curricular, seguimiento y evaluación de los materiales curriculares elaborados por los docentes, coordinar las acciones para la presentación de la propuesta al CFE, realizar las acciones de acompañamiento y coordinación académica de los equipos de docentes y profesionales (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2014a, 2014b). En las

los jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo y la demanda efectiva son las aspiraciones educativas traducidas de manera concreta en experiencias educativas (Llosa *et al.*, 2001)

entrevistas, tanto los docentes como los integrantes del Equipo Central concuerdan en esta clara dirección que adoptó el PVV:

03EC: “El plan surge como una política de quienes están dentro del Ministerio de Educación” (Equipo Central).

08DT: “Llaman a personas en relación con la Universidad Nacional de Rosario que venían trabajando con educación virtual, o este tipo de propuestas y surge de esa relación esta propuesta de incursionar o de ofrecer una oportunidad de educación a distancia totalmente distinta a la que ya existía” (Docente Tutor).

01EC: “En el diseño inicial nosotros teníamos lineamientos respecto de qué contenidos teníamos que seguir para construirlo. En la construcción participaron los docentes con los lineamientos que nos daban estas personas que habían sido asignadas por el Ministerio, había funcionarios y otros que eran personas que tenían una determinada «expertise» y habían sido convocados por el Ministerio” (Equipo Central).

04DT: “Estas primeras personas, que eran 4 o 5, empezaron a pensar en cómo abordar la problemática, después convocaron en un principio a 34 docentes (...) que trabajábamos en el diseño de los módulos y estaban los otros que nos daban órdenes, nos iban orientando ya que era muy nuevo para todos nosotros” (Docente Tutor).

Esta forma de reconstruir la génesis del PVV pone en evidencia la tensión que opera de disparador de las dinámicas de innovación y que Inés Aguerrondo (2008) reconoce en la conjunción de las condiciones de un nivel estructural configurado por la presencia central del Estado y la política educativa macro y la participación de los equipos territoriales, los docentes y los propios jóvenes y adultos que demandan su escolarización efectiva, lo que la autora denomina el “nivel de coyuntura”. Retomando lo planteado por de la Torre (1997), podemos afirmar que en el planteamiento inicial del PVV se evidencia *“un desajuste entre lo que se tiene y lo que se desea, lo que se hace y lo que se quiere hacer, entre la necesidad sentida y su conversión en problema, entre el funcionamiento actual de la clase o la escuela y la aspiración a mejorar dicho funcionamiento”* (1997, p. 78).

La identificación de una necesidad y el traslado como problemática, la configuración de la demanda educativa y la inclusión socioeducativa como «cuestión social» sobre la cual el Estado asume una determinada posición, histórica y contextual y define manifiesta o implícitamente un conjunto de iniciativas y respuestas, ubica al PVV en términos de política pública. Y, siguiendo lo planteado por Ariana Vacchieri

(2013), puede ubicarse además como una política de integración de las TIC dado que el PVV se centra en diversos elementos de integración de las TIC (infraestructura, equipamiento, conectividad, producción de recursos educativos, capacitación, etc.) los cuales quedan definidos en función de una política de Estado que orienta y establece la agenda del conjunto de las instituciones, lo que Kozma (2008) reconoce como las políticas estratégicas o racionalidades de la política educativa.

Retomando este último planteo, podemos reconocer que el PVV se configura, entonces, como una política estratégica al proporcionar la visión, las metas y los objetivos para la integración de las TIC en el sistema educativo. En términos específicos, el PVV se propone garantizar la inclusión socioeducativa de jóvenes y adultos de la Provincia de Santa Fe en la escolarización secundaria en el marco de las políticas públicas del Estado Provincial y atender a la diversidad socioeducativa de jóvenes y adultos santafesinos que por diversas causales no han podido iniciar, permanecer y egresar del sistema educativo (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2017c, 2018). El PVV se presenta como una opción alternativa más al sistema de educación secundaria obligatoria, ampliando la posibilidad de cursar y concluir los estudios secundarios por parte de aquellos jóvenes y adultos que no pudieron realizarlos en momentos previos o con las estrategias que se encontraban disponibles en la Provincia de Santa Fe (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2015c).

Al adentrarnos en la formulación de estos objetivos, podemos identificar racionalidades educativas o pedagógicas, político-sociales y técnico-administrativas, las cuales serán puestas en discusión en el Capítulo 9 en el marco del análisis de las transformaciones del proceso educativo.

CAPÍTULO 8.

LA GESTIÓN DEL PVV: LA DINÁMICA DE GESTIÓN Y LA CONSTRUCCIÓN DE VIABILIDADES

Posicionados en un concepto de IE entendido como un proceso dinámico de co-construcción que reconoce la importancia de los elementos contextuales y circunstanciales y, por tanto, prioriza la implicancia de los actores del proceso educativo en las dinámicas de cambio, en este capítulo ahondaremos en otras dos dimensiones de la Matriz de Análisis: la dinámica de gestión y la construcción de viabilidades.

Analizar la dinámica que adopta la gestión de las IE implica poner luz a la red de relaciones que se establecen entre los diversos elementos del entramado socio-técnico y que refuncionalizan y dan sentido a la integración de las TIC. Por lo tanto, indagamos en las condiciones de participación de los actores internos y externos del proceso educativo en la gestación, puesta en marcha, desarrollo y evaluación del PVV, así como en los espacios de participación y co-construcción de la dinámica de innovación. Al respecto, pudimos identificar que en la formulación inicial del PVV se reconocen instancias diferenciales de toma de decisión dado que, tal como se comentó en el Capítulo 7, por un lado, se conformó el Equipo de Gestión Provincial de EPJA que establecía las definiciones y orientaciones centrales en relación a la dinámica de IE y, por otro lado, el Ministerio de Educación reconoce a través de la Resolución N° 1674/14 la necesidad de *“implementar una Formación Docente Permanente que permita acompañar a los jóvenes y adultos del Plan Vuelvo a Estudiar, en modalidades educativas que flexibilicen tiempos y espacios académicos e institucionales, mediante trayectorias escolares alternativas en la modalidad semipresencial”* (2014c, p. 4), donde se hace explícito también la necesidad de *“diseñar y producir materiales didácticos, recursos, herramientas tecnológicas y multimediales con fines educativos para el desempeño tutorial en entornos virtuales, bimodales (presencial y virtual)”* (2014c, p. 8) por parte de los docentes. De esta manera, se conformó un grupo de 34 docentes que constituyeron el Equipo de Diseño y Producción de los Materiales Didácticos (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2014a, 2014b) cuyas decisiones se vinculaban al diseño y producción de los módulos interdisciplinarios que conformarían la propuesta educativa del PVV, así como todos

los recursos multimediales que dicha propuesta requería (videos, audios, gráficos, maquetaciones, etc.). Al respecto, muchos de los docentes y algunos de los integrantes del Equipo Central del PVV entrevistados participaron inicialmente de este grupo de docentes y en relación a este nivel de participación en la toma de decisiones se expresaban de la siguiente manera:

06DT: “Primero nos formamos como tutores afectivos, inclusivos y humanizadores con la Universidad de Granada y yo participé de un primer grupo que al mismo tiempo que nos formábamos íbamos armando los módulos, pero no sé si sirvieron como borrador porque todo eso se fue modificando, no es lo que en sus orígenes quedó. Después coordinamos a otro grupo que también se estaba formando en Granada, fuimos el primer engranaje de este programa a fines del 2014” (Docente Tutor).

08DT: “En esa primera formación hicimos, a diferencia de las anteriores, maquetación de lo que serían luego los módulos y que luego fueron los módulos que se presentaron al Consejo Federal de Educación” (Docente Tutor).

04DT: “(...) nos citaron en octubre de 2014 donde explicaron lo de la interdisciplina y todo cómo iba a ser y lo que hicimos fue plantear distintos módulos de distintas temáticas, hacer las actividades, hacer los trabajos prácticos para presentar en el Ministerio de Educación de Nación en enero de 2015. Entonces, mi función en ese momento fue el diseño de los módulos” (Docente Tutor).

01EC: “(...) participé en la construcción de dos módulos que eran orientados de la parte de Economía y Administración, después se fueron optimizando los contenidos con constantes revisiones, pero la versión original que fue la que se mandó al CFE en esa participé” (Equipo Central).

La identificación de estos dos niveles diferenciales de participación y toma de decisión, por un lado el nivel superior representado por el Equipo de Gestión Provincial de EPJA y, por otro lado, el nivel intermedio conformado por el grupo de docentes que integraban el Equipo de Diseño y Producción de los Materiales Didácticos, nos permite inscribir la dinámica de gestión inicial del PVV en el modelo de participación diferencial según contextos institucionales (Aguerrondo, 1992).

Además de reconocer niveles diferenciales de participación en los momentos fundacionales del PVV, en el Decreto 3446/2018 que aprueba la Estructura Orgánica del PVV se reconocen explícitamente distintos niveles de conducción (toma de decisiones) al organizar la gestión institucional a través de Equipos Institucionales (Cuadro 16) sobre los cuales recaen la planificación, ejecución y evaluación del PVV. Entre estos equipos institucionales se encuentran el Equipo de Gestión Institucional que asume la conducción superior, los Equipos de Coordinación Institucional, de

Gestión Administrativa y de Gestión Legal y Técnica que asumen la conducción superior intermedia³⁵ y el Equipo de Gestión Pedagógica y Curricular (en el ANEXO III se presenta la Estructura Orgánica de la Gestión Institucional del PVV).

Cuadro 16. Equipos Institucionales de Gestión del PVV, Estructura Orgánica de Gestión Institucional.

EQUIPOS INSTITUCIONALES DE GESTIÓN			
Conducción Superior	Equipo de Gestión Institucional		
Conducción Superior Intermedia	Equipo de Coordinación Institucional	Equipo de Gestión Administrativa	Equipo de Gestión Legal y Técnica
Ejecución	Equipo de Gestión Pedagógica y Curricular		

Fuente: adaptación propia del Decreto 3446/2018 (Poder Ejecutivo de la Provincia de Santa Fe, 2018).

Particularmente en este último equipo, se identifica la figura del «Docente Contendista» entre cuyas funciones se encuentra, por un lado, construir y revisar la propuesta curricular del PVV redactando los módulos interdisciplinarios y revisando los que se van implementando atendiendo a las sugerencias de los otros docentes, de los estudiantes y a las demandas contextuales y, por otro lado, diseñar y construir todos los recursos multimediales que acompañen la implementación de los Módulos (Poder Ejecutivo de la Provincia de Santa Fe, 2018). Una de las docentes entrevistadas asumió el rol de Docente Contendista durante un tiempo y se refirió a ello de la siguiente manera:

06DT: “Como contendista (fue breve mi paso por contenidos) me tocó elaborar contenidos del módulo 06 que habla de diversidad, género y derechos humanos y era trabajar con mis otros compañeros de otras disciplinas y tratar de armar un solo texto que fuera dando respuesta a la situación problemática de ese módulo. Y hacíamos el texto, que es el material de lectura de clases, y las actividades de cada etapa” (Docente Tutor).

Este rol protagónico que asumen algunos docentes en el proceso de cambio educativo, refuerza la inscripción de la dinámica de gestión del PVV al modelo de participación diferencial según contextos institucionales, el cual reconoce una mayor implicancia de los actores del proceso educativo en las dinámicas de innovación.

³⁵ En la jerga de los entrevistados, los equipos que conforman la conducción superior y superior intermedia son denominados como “Equipo Central” del PVV.

Por otro lado y recurriendo al principio de Gestión Democrática y de Cooperación de la IE que formula Arturo Barraza (2005), la forma de organización institucional del PVV, además de adoptar una estructura jerárquica, expresa una gestión que privilegia las relaciones horizontales, el intercambio profesional, el trabajo en grupo y la cooperación entre todos los actores implicados en el proceso innovador. Tanto los docentes como los integrantes del Equipo Central entrevistados hacen referencia a la conformación de equipos de trabajo y de dinámicas cooperativas en la implementación del PVV en relatos como los que se citan a continuación:

05DT: “A nivel organizativo tenemos esto del Equipo Central, tenemos el “equipo”, que no sé si funciona como un equipo, no se hacía los adentros cómo es, pero para los tutores es “el equipo” al que nos referimos, entonces eso de tener como referencia un equipo te da el ejemplo de tener que trabajar en equipo” (Docente Tutor).

03EC: “se trabaja con, no sólo con los estudiantes, sino con toda una red de logística a lo largo y a lo ancho de la Provincia de Santa Fe, con las distintas instituciones que forman parte de la comuna, del municipio, organizaciones no gubernamentales. Es decir, hay que establecer contacto y vinculación permanente con qué sucede en la práctica, qué organizaciones pueden ayudarnos a pensar estos proyectos, cómo poder vincular a los estudiantes con, por ejemplo, alguna organización no gubernamental, cómo poder establecer con el municipio, por ejemplo, para organizar una salida cultural, organizar un mapeo cultural al interior de alguna ciudad de la provincia de Santa Fe” (Equipo Central).

08DT: “Dentro de cada aula hay un equipo de tutores que trabajan de manera interdisciplinar con una figura de referente que es el que coordina el trabajo al interior del aula entre los tutores” (Docente Tutor).

Por lo tanto, al adentrarnos en esta dimensión analítica de nuestra matriz de análisis podemos afirmar que el PVV es un proyecto de cambio educativo mediado por un estilo democrático de gestión e implementación de la IE que promueve espacios de participación de los actores del proceso educativo que, si bien asume una estructura jerárquica de toma de decisiones, reconoce niveles diferenciales de toma de decisión.

En relación a la construcción de viabilidades, esto es, los factores micro y macro estructurales del proceso educativo que condicionan las dinámicas de innovación, pudimos reconocer que en la fase de ejecución o puesta en marcha del PVV se hizo necesario construir un conjunto de estrategias con el objetivo de enfrentar y resolver las dificultades y las resistencias que se fueron presentando. Para

evidenciar esto, hemos profundizado nuestro análisis en relación a 3 viabilidades: política, recursos humanos y recursos materiales.

La **viabilidad política** representa las posibilidades de actuar que ofrecen los estamentos políticos (Aguerrondo, 2008) y para dar cuenta de esto, indagamos y analizamos el marco de políticas explícitas que a nivel nacional y provincial viabilizan al PVV. Respecto al marco de políticas nacionales, el PVV se encuadra en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) la cual, además de los lineamientos educativos para todo el territorio nacional, establece en su artículo 11 que uno de los fines y objetivos de la educación es *“asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales”*, como así también, *“garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad”* (2006, p. 2). Este marco político justifica la necesidad de impulsar dinámicas de innovación que promuevan la inclusión socioeducativa de aquellos que no lograron cumplimentar su escolarización obligatoria, aspecto que en esta Ley se hace explícito en el Artículo N° 85 dado que establece que *“para asegurar la buena la calidad de la educación (...) el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación (...) estimulará procesos de innovación y experimentación educativa”* (2006, p. 18). El PVV representa una opción educativa semipresencial-virtual que se inscribe dentro de lo que la LEN define, en su artículo N° 105, como Educación a Distancia al considerarse una *“opción pedagógica y didáctica donde la relación docente-alumno se encuentra separada en el tiempo y/o en el espacio, durante todo o gran parte del proceso educativo, en el marco de una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes materiales y recursos tecnológicos diseñados especialmente para que los/as alumnos/as alcancen los objetivos de la propuesta educativa”* (2006, p. 21). Este marco normativo se complementa con las Resoluciones del Consejo Federal de Educación N° 32/07 y N° 118/10. Esta última da inicio a un proceso de transformación de la EPJA inscribiéndola como una modalidad del sistema educativo y posibilitando, de esta manera, que más jóvenes y adultos puedan finalizar sus estudios secundarios (2010a). La transformación más interesante de esta resolución es a nivel de estructura curricular la cual será profundizada en el Capítulo 9 de esta tesis. La Resolución CFE N° 32/07 establece el acuerdo marco de criterios, orientaciones generales y

específicas para el desarrollo y la gestión de ofertas educativas a distancia como una opción para posibilitar *“la inclusión social y educativa de ciudadanos que fueron excluidos o no pudieron continuar dentro del sistema educativo por distintas situaciones, y de otros que desean continuar con su formación y que requieren de esta opción para adecuar el estudio a sus realidades personales, sociales y laborales”* (2007, p. 8).

A nivel provincial profundizaremos sobre el marco de políticas que viabilizan el PVV en relación a dos ejes fundamentales: el entramado socio-técnico a nivel territorial y la inclusión socioeducativa. El PVV es una política educativa con alcance provincial que, según lo expresa uno de los entrevistados, *“trabaja de manera organizada con (...) las distintas organizaciones de la sociedad, léase organizaciones no gubernamentales, los departamentos, las comunas, los municipios”* (entrevista 03EC, Equipo Central), en el marco de una red interrelacionada y dinámica de actores y territorios que se fue consolidando a través de las políticas de regionalización que se implementaron en la Provincia desde el año 1994. Partiendo de la regionalización de la gestión educativa establecida en el Decreto 3667/94 con la consecuente creación de 9 regiones educativas (1994) y, por otro lado, la regionalización del territorio provincial en 5 nodos provinciales que comenzó en el año 2008 y se dio continuidad con el “Plan Estratégico Provincial: visión 2030” (2012) donde el escenario territorial se concibe como una red donde se entrecruzan actores, instituciones y actividades locales diversos. Cada una de las unidades territoriales regionales, los 5 nodos provinciales y las 9 regionales educativas, son entendidos como *“núcleos de articulación, concentración, distribución y redistribución de recursos, información y capacidades, [facilitando] el aprendizaje y la construcción de planes y proyectos colectivos”* (Gobierno de la Provincia de Santa Fe, 2012, p. 182), configurando el entramado socio-técnico que viabiliza la estrategia de gestión territorial para la definición de las sedes institucionales y provinciales del PVV. En este sentido, el PVV prevé la apertura de sedes provinciales conforme a la organización de la gestión territorial del Ministerio de Educación en las 9 regiones educativas y atendiendo a *“las necesidades que surjan de los lugares de procedencia de los estudiantes”* (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2017c, p. 17). Para la definición, apertura y consolidación de las Sedes del PVV, desde la Coordinación de Sedes se trabaja con una red de actores territoriales entre los cuales se incluyen los Delegados

regionales del Ministerio de Educación, los Referentes Regionales y Consejeros Juveniles³⁶ del Plan Vuelvo a Estudiar.

El relevamiento de las sedes del PVV que se realizó para el recorte temporal establecido para esta tesis, da cuenta de un total de 32 Sedes Provinciales, esto es, localidades de la Provincia de Santa Fe que operan como sedes de gestión pedagógica y administrativa del Plan. En relación a estas Sedes Provinciales se organiza el componente presencial de la propuesta pedagógica distribuyendo a los estudiantes en cada una de ellas en relación a su localidad de residencia y definiendo la apertura de las Sedes Institucionales Territoriales a fin de llevar a cabo los encuentros presenciales entre los estudiantes y los docentes. En general y tal como se expresa en los informes institucionales de los años 2016 (2017c) y 2017 (2018) del PVV, las Sedes Territoriales son instituciones educativas, pero, en algunas ocasiones se suelen realizar convenios con otro tipo de instituciones en los diferentes escenarios territoriales tales como clubes, sindicatos, bibliotecas, entre otros. En este sentido, el 84% de las Sedes Institucionales del PVV que fueron encuestadas son instituciones educativas, mientras que en el resto de las Sedes se encuentran instituciones del tipo gremiales, vecinales, comunales, bibliotecas y otras, en las que se incluyen mutuales. Estas Sedes se encuentran distribuidas en todas las Regiones Educativas, encontrándose la mayor concentración en las Regiones Rosario (22%), Santa Fe (16%), Rafaela (16%) y Venado Tuerto (13%) (Ver Tabla 9 en ANEXO V).

Esta red de actores e instituciones que conforman la dimensión territorial del PVV da cuenta que para impulsar esta innovación fue necesario construir la viabilidad política en relación al entramado socio-técnico a nivel territorial en la Provincia de Santa Fe. Los procesos de regionalización, la descentralización de la gestión política, la articulación de actores y territorios, son elementos clave para viabilizar el PVV en términos de IE.

³⁶ El Plan Vuelvo a Estudiar prevé la figura de dos actores territoriales fundamentales para la implementación de la política de inclusión en cada una de las 9 regionales educativas: (1) el **Consejero Juvenil** quien se aboca al trabajo territorial en la búsqueda de los jóvenes y adultos que no estén escolarizados y la construcción de estrategias para su inclusión y (2) el **Referente Regional** es quien asume la coordinación de los consejeros (en caso de que no exista la figura del Coordinador de Consejeros) en cada regional educativa, recibe y orienta a los jóvenes y sus familias y genera al interior de las instituciones escolares los espacios para incluir a los jóvenes (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2018).

Pero, por otro lado, en relación al eje de inclusión socioeducativa, el PVV se inscribe en el marco de la política educativa provincial que se organiza y articula en relación a tres ejes conceptuales: inclusión socioeducativa, calidad educativa y la escuela como institución social, a partir de los cuales se definen las seis líneas estratégicas del Plan Educativo Provincial: (i) planificación, articulación e investigación educativa, (ii) política integral para la docencia, (iii) trayectorias educativas inclusivas y de calidad, (iv) innovación para la calidad educativa, (v) formación integral para la ciudadanía y el mundo del trabajo y (vi) estrategias para la calidad institucional³⁷. En el marco de esta política educativa provincial se definen y articulan diferentes planes, programas y acciones con los cuales se da respuesta a los desafíos que se presentan en el contexto provincial y se busca garantizar la inclusión educativa de aquellos que hayan abandonado sus estudios (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2017c). El PVV se configura como una política de innovación educativa que busca profundizar estas líneas de acción *“al ofrecer la posibilidad de incluir con calidad, en este caso ampliando la posibilidad de cursar y concluir los estudios secundarios por parte de aquellos jóvenes y adultos que no pudieron realizarlos en momentos previos o con las estrategias actuales”* (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2014b, 2014a, p. 3) ofreciendo otras formas de escolarización de acuerdo al contexto y a las necesidades de los estudiantes para la regularización de sus trayectorias escolares (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2018).

Este marco de políticas explícitas a nivel nacional y provincial viabilizó la planificación y ejecución del PVV en términos de una opción educativa semipresencial-virtual que integra las TIC para favorecer la inclusión socioeducativa de aquellos que por diversos motivos no pudieron finalizar sus estudios secundarios, configurando lo que Aguerro (2008) reconoce como los márgenes macro que posibilitan el actuar, el «querer hacer». Por otro lado, en relación a la **viabilidad de recursos humanos** indagamos respecto de los docentes del PVV como actores centrales en la dinámica de innovación, la formación y capacitaciones específicas, las trayectorias profesionales y las normativas específicas como condiciones del «poder hacer» en la política de innovación (Aguerrondo, 1992, 2008).

³⁷ Información obtenida del sitio web oficial de la Provincia de Santa Fe. Consultar en www.santafe.gov.ar

A partir de los datos obtenidos de las encuestas (ver ANEXO V), observamos que las edades de los docentes del PVV oscilan entre los 31 y 40 años (media de 39 ± 8 años), con una reciente trayectoria en la docencia dado que el 62% de los docentes del PVV tiene menos de 10 años de antigüedad en la docencia, el 29% entre 10 y 20 años y sólo el 8% son los docentes de mayor antigüedad y principalmente con formación universitaria de grado (33%) y posgrado (32%). Para algunos autores como Huberman (1973), Blanco y Messina (2000), Fernández Tejada (2002), entre otros, estas características son factores o variables que viabilizan las IE dado que suelen caracterizar a docentes que se muestran menos resistentes a las propuestas de cambio de educativo.

Respecto de la formación específica para sostener e impulsar la dinámica de innovación, en el PVV se observan dos momentos de formación de los docentes donde se hace explícita esta construcción de viabilidad. Por un lado, una instancia de formación que se focaliza en posibilitar la planificación, diseño, desarrollo y puesta en marcha de la dinámica de innovación y por otro lado una instancia de formación posterior que busca dar continuidad a la innovación en ejecución. Estos son los casos del Programa de Formación «Tutores Virtuales, Humanizadores, Afectivos e Inclusivos» (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2014c) y del curso de formación semipresencial «La formación del docente tutor del Plan Vuelvo Virtual para una educación socio-inclusiva» (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2015b).

En el año 2014 se implementa el Programa de Formación «Tutores Virtuales, Humanizadores, Afectivos e Inclusivos» (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2014c) el cual se trata de una formación de cursado semipresencial (75% de cursado virtual y 25% de cursado presencial en la ciudad de Rosario) en conjunto con la Universidad Nacional de Rosario y la Universidad de Granada, España. A través de esta formación se propuso ofrecer herramientas en el marco del modelo Affective Learning de tutores virtuales (ver nota al pie 23) para *“acompañar a los jóvenes y adultos del Plan Vuelvo a Estudiar, en modalidades educativas que flexibilicen tiempos y espacios académicos e institucionales, mediante trayectorias escolares alternativas en la modalidad semipresencial”* (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2014c, p. 4). Lo particular de esta formación es que se realiza previa a la aprobación de los planes de

estudios del PVV³⁸ y se orientó a la construcción de las funciones de los *“tutores virtuales, afectivos e inclusivos en la modalidad semipresencial”* (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2014c, p. 7) y diseñar y elaborar los contenidos interdisciplinarios y los recursos educativos que conformarán la propuesta educativa del PVV. Esta intencionalidad del curso de formación se pone en evidencia tanto en la selección de los contenidos, donde los principales ejes de formación se establecen en relación al diseño y producción de materiales hipermedia y la planeación y desarrollo de tutorías para educación semipresencial (en el ANEXO IV se transcriben los contenidos del curso de formación), como en las entrevistas realizadas:

08DT: “En esa primera formación hicimos, a diferencia de las anteriores, maquetación de lo que serían luego los módulos y que luego fueron los módulos que se presentaron al Consejo Federal de Educación” (Docente Tutor).

06DT: “Primero nos formamos como tutores afectivos, inclusivos y humanizadores con la Universidad de Granada y yo participé de un primer grupo que al mismo tiempo que nos formábamos íbamos armando los módulos” (Docente Tutor).

03EC: “La primera cohorte se formó alrededor del 2014 con una formación de la Universidad de Granada, desde España directamente, una formación por fuera de lo que es la trayectoria y las prácticas con TIC en Argentina, en función de lo que se necesitaba para este plan, que no estaba diseñado y que no había ninguna categoría teórica para poder abordar lo que se quería trabajar en este sentido (...). Estas capacitaciones sirven para formar primero a los docentes para que inicien, conozcan de qué se trata el plan, conozcan de qué manera se trabaja al interior del plan y puedan luego ejercer sus funciones docentes con los estudiantes en el interior del aula virtual” (Equipo Central).

Por otro lado, en el año 2015 y con las primeras cohortes de estudiantes del PVV cursando la propuesta educativa, se implementa el curso de formación semipresencial *«La formación del Docente-Tutor del Plan Vuelvo Virtual para una educación socio-inclusiva»*³⁹ (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2015b). Esta segunda instancia formativa se orienta a *“dar continuidad a instancias de Formación Docente Permanente en un espacio horizontal y participativo, donde los saberes sociales y culturales encuentran un lugar y se resignifican”* y a diferencia de la primera,

³⁸ El curso se implementó desde el 01 de octubre de 2014 hasta el 31 de marzo de 2015, mientras que los planes de estudios del PVV fueron aprobados el 13 de mayo de 2015 (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2015c) e implementados en junio de 2015, fecha en la que se conforma la primera cohorte de estudiantes del PVV (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2017c).

³⁹ Esta segunda instancia de formación se implementó en dos cohortes: una desde diciembre de 2015 hasta marzo de 2016 y la segunda cohorte desde mayo hasta agosto de 2016 (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2017c).

se establece como objetivo general, *“formar docentes tutores virtuales inclusivos y afectivos para la Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos, desde una mirada socio educativa, interdisciplinaria y compleja, a fin de acompañar trayectorias educativas alternativas en el marco del [PVV]”* (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2015b, p. 10). En esta intencionalidad se observa claramente la construcción de viabilidades sobre la ejecución de la innovación, su implementación y continuidad, aspecto que logra evidenciarse al establecerse como alcances de la formación: comprender las normas y paradigmas que sustentan el Plan Vuelvo Virtual, actuar como Docente Tutor afectivo e inclusivo, diseñar y producir materiales didácticos digitales para el desempeño tutorial en entornos virtuales e implementar estrategias de evaluación comprensiva y colaborativa en la semipresencialidad (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2015b). En el ANEXO II se presentan los contenidos de esta propuesta formativa, que a diferencia de la anterior, pone mucho énfasis en el diseño curricular del PVV, su fundamentación, organización y propuesta general; la funciones y roles del docente tutor; y el diseño y desarrollo de materiales multimedia para el PVV.

Sin embargo, a diferencia de lo que se esperaría de una formación para dinámicas de innovación que integran las TIC, estas dos instancias de formación no buscaban el desarrollo de habilidades en relación al uso e integración de las TIC, sino que se establecía como requisito para acceder a la formación, debiéndose acreditar experiencia en el uso de plataformas virtuales y de interacción en entornos digitales. Si bien el 73% de los docentes del PVV realizó cursos virtuales mediados por plataforma educativa y para el 76% el tiempo transcurrido desde la última actividad de formación en TIC fue menor a 1 año, algunos de los entrevistados destacan como una debilidad en la implementación del PVV que la formación no haya focalizado en el uso de las TIC:

03EC: “La formación tiene que ver más que nada con la nueva metodología de enseñanza y las nuevas estrategias para trabajar al interior de un aula virtual con estudiantes de nivel secundario adultos, para que puedan finalizar la secundaria” (Equipo Central).

08DT: “El plan propone un plan de formación para lo que es un desarrollo pedagógico desde el rol del tutor en un entorno virtual, dando por sentado el uso de TIC. Si contempla algunas capacitaciones, pero son bastantes generales, personalmente creo que más que apuntar a la capacitación en TIC apunta al rol del tutor dentro de

lo que es un espacio de trabajo interdisciplinar que es distinto a lo que uno realiza en una escuela secundaria territorial” (Docente Tutor).

06DT: “Respecto al uso de las TIC no hay una formación de tutores, es más para poder trabajar en el plan vos tenés que tener la formación hecha pero no apunta al uso de las TIC, la formación apunta más a cómo ser un tutor afectivo, inclusivo” (Docente Tutor).

Respecto a la **viabilidad de recursos materiales**, esto es a las condiciones del «poder hacer», en la fase de implementación del PVV se resolvieron algunos de los obstáculos identificados a partir de la co-construcción de estrategias entre los diversos actores que conforman el entramado socio-técnico de la innovación. Entre estos obstáculos, destacamos, por un lado, los relacionados con el acceso a espacios físicos que dispongan de los recursos y la infraestructura necesarios para llevar adelante la descentralización de la gestión pedagógica y administrativa del PVV y la realización de los encuentros presenciales y, por otro lado, el acceso a los recursos tecnológicos (dispositivos y conectividad) por parte de los estudiantes y los docentes para llevar adelante el cursado virtual del PVV.

En relación a los espacios físicos, a través de la Resolución 001/15 el Ministerio de Educación de Santa Fe crea la Escuela de Enseñanza Media para Adultos N° 1330 (EEMPA N° 1330)⁴⁰ en la ciudad de Rosario con el fin de institucionalizar la propuesta educativa del PVV registrándose una segunda sede oficial en la ciudad de Santa Fe localizada en el Instituto Superior de Magisterio N° 13 (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2015c). La EEMPA N° 1330 se reconoce como la sede central del PVV donde se encuentran funcionando todos los Equipos Institucionales de Gestión. Por otro lado y considerando que el PVV tiene alcance provincial, se despliega un trabajo articulado entre diversos actores a fin de identificar y evaluar la consolidación de otras **Sedes Provinciales** del PVV, esto es, localidades donde se descentraliza la gestión territorial, pedagógica y administrativa. Para ello, desde el PVV se trabaja en la identificación de aquellas localidades de la provincia que puedan reunir a los estudiantes y docentes de una misma región territorial, dada su cercanía, su posibilidad de conexión con el transporte público y la disponibilidad de un entramado

⁴⁰ La creación de la EEMPA N° 1330 se oficializa con la asignación del Código Único de Establecimiento (CUE) N° 8204537 como número de identificación en la Red Federal de Información Educativa y la asignación del N° 5101330 como Código Jurisdiccional en la Provincia de Santa Fe (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2015a).

de actores e instituciones que posibiliten el armado de la gestión territorial en esa localidad. Al respecto, una de las integrantes del Equipo Central del PVV entrevistada expresa que *“cuando pasas a ser parte como estudiante, entras en esta logística de dónde está, dónde vivís y a dónde te queda mejor acercarte, porque no es que vos vivas en Rosario y el presencial lo tengas en Santa Fe”* (entrevista 03EC, Equipo Central). A partir de este trabajo articulado y multidimensional, se consolidaron las 32 Sedes Provinciales que el Plan reportaba al momento de realizar esta tesis, las cuales se distribuyen en todo el territorio provincial encontrando la mayor concentración en las regiones educativas del centro y nordeste de la Provincia de Santa Fe (ver Tabla 4).

Tabla 4. Estudiantes, Sedes Provinciales e Institucionales del PVV

Región Educativa	Total Estudiantes	Sedes PROVINCIALES		Sedes INSTITUCIONALES				
				TERRITORIAL		CONECTIVIDAD		
R I	50	1	3%	Tostado	1	3%	1	2%
R II	201	4	13%	Avellaneda Las Toscas Reconquista Romang	4	10%	4	6%
R III	520	5	16%	Esperanza Lehmann Rafaela Ramona Sunchales	6	15%	4	6%
R IV	592	4	13%	San Javier San Justo Santa Fe Santo Tomé	6	15%	23	35%
R V	264	4	13%	Arequito Oliveros Cañada de Gómez Casilda	4	10%	5	8%
R VI	842	6	19%	Fuentes Granadero Baigorria Rosario San Lorenzo Soldini Villa Gobernador Gálvez	9	23%	12	18%
R VII	313	2	6%	Firmat Venado Tuerto	2	5%	5	8%
R VIII	198	4	13%	Crispi Colonia Castelar Frontera San Jorge	6	15%	5	8%
R IX	278	2	6%	Ceres San Cristóbal	2	5%	6	9%
TOTALES	3258	32			40		65	95 *

Fuente: elaboración propia en base a Informe Final PVV (2017).

* Del total de Sedes Institucionales, 10 son Sedes Territoriales y de Conectividad y se incluyen en los análisis de ambos tipos de Sedes Institucionales.

Considerando que la propuesta pedagógica del PVV prevé encuentros presenciales para cumplimentar con el 11% del cursado presencial, en cada una de estas Sedes Provinciales se realiza un relevamiento de posibles instituciones que cuenten con los recursos necesarios para llevar adelante estos encuentros y que tenga la capacidad para alojar a todos los estudiantes y docentes de la región territorial que alcance la Sede Provincial. Estas instituciones pasan a sumarse al entramado socio-técnico territorial del PVV como Sedes Territoriales, las cuales debían tener disponibilidad para su apertura los días sábados dado que los

encuentros presenciales se realizan, en su mayoría, esos días. En este sentido, se recuperan algunas expresiones de los entrevistados que hacen referencia a esta logística territorial para los encuentros presenciales de estudiantes y docentes:

01EC: “Los presenciales se hacían los días sábados porque en un principio pensábamos hacerlo en días de semana, pero los estudiantes trabajaban y no podían asistir, entonces se pensó un día sábado. Para hacer estos encuentros presenciales había que buscar escuelas, había todo un tema de sedes por ver” (Equipo Central).

02EC: “(...) los estudiantes se juntan, se encuentran con sus docentes con una frecuencia mensual, generalmente, eso es un sábado al mes, en las localidades sedes del Plan. Hay estudiantes de otras localidades que viajan a estas localidades sedes para encontrarse con sus docentes” (Equipo Central).

03EC: “(...) los días sábados en turno mañana se establecen los encuentros presenciales con los estudiantes a lo largo y a lo ancho de toda la Provincia, lo cual no quita que no sea acordado otro tipo de horario y de día en la semana que se puedan establecer esos puntos de encuentro” (Equipo Central).

El hecho de que los encuentros presenciales se realicen un día sábado resultó una variable muy condicionante en el proceso de definición y consolidación de las Sedes Territoriales dado que, a partir de los datos obtenidos de las encuestas realizadas a las Sedes del PVV (Ver Tabla 9 en ANEXO V) el 60% de las Sedes Territoriales son instituciones educativas y estas no suelen disponer de personal asignado ni de una logística institucionalizada para su apertura ese día, dado que las actividades escolares se encuentran estipuladas y reguladas para jornadas escolares semanales de lunes a viernes⁴¹. Por lo tanto y como resultado de un trabajo articulado en los diferentes escenarios territoriales, se consolidaron otros espacios físicos junto con actores que no pertenecen al circuito educativo de la Provincia, tales como la Estación Experimental Agropecuaria del INTA en la localidad de Olives, la Mutual Jerárquicos Salud de la ciudad de Santa Fe, el Sindicato Único de Trabajadores de Concesiones Viales (SUTRACOVI) en la ciudad de San Lorenzo, la Biblioteca Popular “Pocho Lepratti” y el Sindicato de Obras Sanitarias en la ciudad de Rosario (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2017c, 2018).

Sin embargo, a pesar de llevar adelante este proceso de co-construcción de estrategias territoriales entre diversos actores e instituciones, en algunas ocasiones

⁴¹ Sólo para el caso de establecimientos educativos con comedores escolares, a través del Decreto 1505/75, se establece su jornada de funcionamiento de lunes a viernes y los sábados hasta las 13hs.

no se logra construir la apertura de espacios que cuenten con todos los recursos necesarios para implementar los encuentros presenciales. Al respecto, la Coordinadora de Sedes expresa en la entrevista:

02EC: “Las características que tienen que tener [las sedes], que no siempre las conseguimos, es que cuenten con conectividad, con acceso a internet, con wifi, para que puedan conectarse los docentes y los estudiantes y que cuenten también con proyectores para poder proyectar las clases. Lamentablemente muchas localidades no logramos contar con estos recursos y los docentes se las arreglan igual para poder dar estos encuentros presenciales” (Equipo Central).

05DT: “en las sedes donde se dan los presenciales, se asegura que en esa sede haya algún tipo de equipamiento, un proyector o algunas computadoras, se trata, se intenta de que sea así. Hay lugares donde se hacen los presenciales donde no hay nada de todo eso, hay lugares donde no hay Wifi, hay lugares donde no funciona, porque las escuelas no están equipadas” (Docente Tutor).

En este sentido, todas las Sedes Territoriales encuestadas (ver Tabla 9 en ANEXO V) disponen de conexión a internet de las cuales el 87% dispone de señal de wifi, el 65% dispone de más de 11 computadoras para uso de los estudiantes, pero un 13% informó no contar con dicho recurso tecnológico. Las computadoras disponibles para los estudiantes son equipos relativamente nuevos dado que el 59% dispone de equipos con menos de 5 años de antigüedad. Además de las computadoras, algunas de las Sedes Territoriales cuentan con otros recursos tecnológicos de apoyo a la propuesta pedagógica, como ser proyectores (84%), equipos de sonido (65%), televisor (58%) y equipos de audio (45%).

Aquí nos adentramos en el segundo componente de análisis de la viabilidad de recursos materiales y que tiene que ver con el acceso por parte de los estudiantes y los docentes a los recursos e infraestructura tecnológicos para llevar adelante el cursado virtual del PVV en la plataforma educativa del Ministerio de Educación. Es preciso destacar que el cursado virtual se lleva a cabo en la plataforma educativa que el Ministerio de Educación de Santa Fe ya disponía para el desarrollo de los programas provinciales de formación docente. Si bien esto viabilizó la fase inicial de implementación de la innovación, constituyó un desafío dado que se tuvieron que realizar adaptaciones y ajustes dentro de las posibilidades de funcionamiento de la misma, en relación a una propuesta de cursado virtual de un secundario para jóvenes y adultos. Se conforma un equipo de trabajo con integrantes del Equipo Central del PVV e integrantes de la Coordinación Central de la Plataforma Educativa del

Ministerio de Educación a fin de asignar nuevos sentidos tanto del recurso tecnológico ya disponible a nivel Provincial como de su medio de aplicación, situándose en el «tejido sin costuras» de la dinámica de innovación (Thomas, 2009). Esta resignificación de la plataforma educativa se realizó de manera progresiva durante la implementación del plan: inicialmente se migraron los contenidos digitales multimedia en formato modular, se crearon los árboles de cohortes y cursos, se crearon y clonaron las aulas virtuales y se procedió a la matriculación de Referentes de Aula Virtual, Docentes-Tutores y Estudiantes asignando los roles que disponía la plataforma. Respecto de esta «resignificación» para su reutilización creativa en el marco de la dinámica de innovación y cambio educativo, una de las integrantes del Equipo Central entrevistas resalta que:

03EC: “Hay una plataforma que diseñó el departamento de Tecnologías Educativas del Gobierno de la Provincia de Santa Fe y esa plataforma está pensada y diseñada solamente para lo que es el sistema docente de la provincia, entonces en ese momento, te estoy hablando 2015 se toma esa plataforma, porque era lo que había en ese momento, y se empiezan a gestionar algunas que otras modificaciones al interior de la misma pensados para este plan” (Equipo Central).

Para poder acceder a esta plataforma educativa, tanto los docentes como los estudiantes deben disponer de un dispositivo tecnológico y de conexión a internet. Al respecto y a partir de los datos obtenidos de las encuestas (ver Tabla 7 en ANEXO V), todos los docentes del PVV disponen de conexión a internet y de computadora (de escritorio o portátil) personal, además, el 70% también utiliza un Smartphone para acceder a la plataforma. En relación a los estudiantes la situación es diferentes (ver Tabla 8 en ANEXO V), si bien sólo un 2% de los estudiantes encuestados no dispone de algún dispositivo tecnológico (computadora, Tablet, celular, etc.) para acceder a la plataforma, un 22% no dispone de conexión a internet en su casa. Estos datos revelan que existe un grupo de estudiantes que no acceden a los recursos o a la infraestructura TIC para poder llevar adelante su trayectoria educativa en esta modalidad, sumando un elemento más de exclusión socioeducativa. Este obstáculo en la viabilidad del PVV no encuentra solución desde el marco de políticas públicas en relación a la integración de las TIC dado que a nivel provincial no existe una política de distribución de dispositivos tecnológicos y a nivel nacional el PCI no incluye en su población destinataria a los jóvenes y adultos que se escolarizan en la EPJA (EEMPA). Por tanto, desde el PVV se coordina junto con todos los actores territoriales,

la construcción de estrategias para la consolidación de **Sedes de Conectividad** definidas como “*espacios institucionales que disponen de conectividad y dispositivos tecnológicos para que los estudiantes puedan acercarse y realizar el cursado de los Módulos educativos*” (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2017c, p. 19). De las 45 Sedes Institucionales encuestadas, 24 (53%) son Sedes de Conectividad, 10 de las cuales son además Sedes Territoriales (ver Tabla 4).

En este sentido, en las entrevistas se recuperan afirmaciones respecto de la forma de resolver el acceso a los dispositivos tecnológicos para llevar adelante el cursado virtual:

03EC: “Primeramente se pensó en utilizar lo que ya venía planteado desde el Plan Conectar Igualdad que era que los estudiantes de nivel secundario tenían las herramientas propias para poder abordar este plan, evidentemente a los adultos no llegó en la Provincia de Santa Fe este plan de conectividad, entonces lo que se pensó desde el Plan es pensar qué herramientas tienen los estudiantes hoy por hoy, pero qué herramientas nosotros también les podemos brindar y cómo podemos gestionar una red institucional para sostener este armado y para que los estudiantes realmente puedan estudiar” (Equipo Central).

08DT: “El plan no garantiza [el acceso al equipamiento], sí hay espacios territoriales de consulta, pero no todos los espacios cuentan con dispositivos, pero sí con sedes de conectividad. El cursado implica contar con un dispositivo más de una hora a la semana que sería el tiempo que a lo mejor uno podría usar un dispositivo accesible en una sede de conectividad o espacio de consulta” (Docente Tutor).

Tal como ocurre con el caso de las Sedes Territoriales, el 88% de las de Conectividad son instituciones educativas lo que garantiza disponer de acceso a los servicios de internet dado que son alcanzadas por el «Plan Gradual de Conectividad» de la Provincia de Santa Fe el cual se propone conectar al servicio de internet a las instituciones educativas de gestión estatal. Esto se ve reflejado en los resultados de las encuestas, dado que en relación al equipamiento e infraestructura TIC para los estudiantes, todas las Sedes de Conectividad disponen de conexión a internet, el 71% posee señal de wifi y el 71% dispone de más de 11 computadoras para los estudiantes. Sin embargo, en algunas ocasiones, estas estrategias no son consideradas suficientes para garantizar una mayor inclusión de jóvenes y adultos en esta propuesta educativa, dado que, como afirma una de las docentes entrevistadas:

06DT: “Si bien desde el Plan se trata de brindar algunos lugares de conectividad o las clases de consulta se les puede facilitar la computadora. No es lo mismo tener la

computadora todo el tiempo que ir una vez por semana a conectarte a algún lado. Esa para mi es la mayor dificultad” (Docente Tutor).

Por último y en relación a la ubicación física de las computadoras, el 49% de las Sedes Institucionales las localiza en laboratorios o gabinetes informáticos, mientras que un 16% dispone de aulas móviles (o carros digitales) y el resto las distribuye en salas de lectura, bibliotecas, salas de usos múltiples, entre otros espacios. Si analizamos esta información, pero específicamente para las instituciones educativas que son Sedes del plan y aquellas que han indicado un determinado espacio de localización de las computadoras (ver Tabla 5), encontramos que el modelo de incorporación de las TIC que prevalece es el de **laboratorio** dado que el 74% indicó localizarlas en laboratorios / gabinetes informáticos o espacios específicos para el uso de las computadoras y el 74% de ellas dispone de un “Referente TIC”, esto es, un especialista que se encarga del mantenimiento y control de los equipos. El 20% adoptó la modalidad de **aula móvil** al equiparse con carritos con unidad centralizada de carga y con 20 o 30 equipos, posibilitando el traslado de las computadoras hacia los diferentes espacios institucionales para su uso y el 6% adoptó el modelo de **computadoras en el aula** al equipar con las computadoras los salones del establecimiento educativo.

Tabla 5. Modelo de incorporación de las TIC en las Sedes Institucionales del PVV

MODELO	f	%
Laboratorio	26	74%
Aula	2	6%
Aula móvil	7	20%
TOTAL	35	100%

Fuente: elaboración propia en base a datos obtenidos de las encuestas.

Estos diferentes modelos de localización física de las computadoras en las escuelas identificados por autores como Landau (2007), Dussel y Quevedo (2010), Lugo y Schurman (2012), Kelly (2012), Dughera (2015), ponen luz al proceso socio-histórico y situado de co-construcción de la integración de las TIC en la educación evidenciando *“transformaciones tanto en las formas de incorporar las tecnologías digitales como en los actores y las lógicas que han gobernado dichas modalidades”* (Dughera, 2015, p. 39).

A modo de cierre de este capítulo, podemos considerar que este entramado de actores e instituciones que se institucionaliza en el PVV en relación a la apertura y consolidación de las Sedes, la georreferenciación de los estudiantes y los docentes, el vínculo con las instituciones de cada localidad sede, pone en evidencia la conceptualización de la innovación en términos de una red en la que se integran elementos y relaciones heterogéneas a fin de sostener y viabilizar la propuesta educativa en cada escenario territorial. Al respecto, una integrante del Equipo Central entrevistada expresa:

03EC: “se estableció una red institucional con las escuelas, para pensar espacios donde los laboratorios de informática que tuvieran las escuelas pudieran estar abiertos a la gente del PVV. Ahí se hace como una logística y una relación entre lo que son el equipo central, que hay [una Coordinación] de Sedes que se encarga justamente de establecer conexión con las distintas escuelas de las distintas regiones, hablar con los referentes regionales para poder acompañar a los chicos in situ en el día y horario en el que estén para poder tener la clase de consulta, o cuando ellos quieran acceder para poder hacer las actividades y establecer puntos de encuentro con los docentes del módulo o docentes que sean de la propia regional [educativa] o la propia localidad que pudieran en esos días estar presentes y poder ayudarlos en lo que tengan que hacer: una actividad, subir un video, ver algo, trabajar con la computadora. Entonces, de esa manera, se gestiona toda una red de sostén” (Equipo Central).

CAPÍTULO 9.

EL PVV Y LOS ELEMENTOS DEL PROCESO EDUCATIVO: LAS TRANSFORMACIONES OBSERVABLES

Partiendo de considerar que en una IE se impulsan cambios deliberados, planeados y sistematizados que afectan a todos los elementos del escenario educativo implicados, en este Capítulo nos centraremos en explorar las transformaciones que se impulsan en los elementos del proceso educativo en el marco del PVV. Para ello, recurrimos a la dimensión sustantiva de la innovación la cual refiere a todos aquellos elementos, áreas o ámbitos educativos sobre los que puede definirse una determinada IE y nos propusimos indagar si el PVV logra integrarse con los diversos elementos del proceso educativo, tal como lo plantea Barraza Macías (2005) en el principio de integralidad, y transformarlos en relación a los objetivos formulados (Aguerrondo, 1992; de la Torre, 1997; González y Escudero Muñoz, 1986).

En este sentido y retomando la idea de que las innovaciones que integran las TIC deben impulsar una transformación radical en la estructura escolar (Lugo y Ithurburu, 2019), en esta dimensión de nuestra Matriz de Análisis decidimos indagar las transformaciones en cuatro elementos del proceso educativo: (1) la organización institucional, (2) el currículum, (3) el rol de los docentes y los estudiantes y (4) los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En la **organización institucional** incluimos tres niveles de análisis: el nivel macro de política educativa y sistema educativo (Blanco y Messina, 2000), el nivel de gestión institucional (Barraza Macías, 2005; Kozma, 2008) y el de las condiciones institucionales para el proceso educativo (Aguerrondo, 2008). En relación al primer nivel de análisis, Blanco y Messina (2000) identifican como una de las áreas de innovación el de las políticas educativas y reordenación del sistema educativo, haciendo referencia a aquellas innovaciones que impactan a un nivel macro en términos de sistema educativo en general o en algún de los niveles y modalidades específicas. En el caso del PVV, podemos identificar que la innovación se centra en el nivel secundario y en una única modalidad específica, la de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA), ofreciendo una opción alternativa a las existentes en la Provincia de Santa Fe y configurándose como lineamientos políticos a nivel provincial

para una opción educativa específica. Particularmente, el PVV incorpora una opción educativa semipresencial – virtual para que una mayor cantidad de Jóvenes y Adultos puedan finalizar sus estudios secundarios, tratando de cubrir las dificultades vinculadas a la falta de tiempo, el cuidado de familiares, la no existencia de un establecimiento educativo (EEMPA) en la localidad de residencia, entre otras. Al respecto, en las entrevistas se identificaron estas dificultades encontradas por los jóvenes y adultos para finalizar sus estudios con las opciones que disponían a nivel provincial:

02EC: “[Está dirigida] a los estudiantes que no pueden cursar en una EEMPA tradicional, en otros casos a localidades que no cuentan con EEMPA por ejemplo localidades chicas, no cuentan con EEMPA directamente (...). El caso de estudiantes que no pueden concurrir a EEMPA es [por razones] múltiples, hay mamás con chiquitos, gente con horarios rotativos, generalmente los EEMPA tienen horarios vespertinos y hay gente que también a esa hora está trabajando y no pueden concurrir” (Equipo Central).

06DT: “(...) está dirigido a adultos mayores que no pudieron finalizar la escuela secundaria y que por ahí no pueden concurrir a un EEMPA tradicional, de cursado diario, por distintas dificultades de tiempo, de horarios, de lejanía con un EEMPA sobre todo en el norte de la Provincia que por ahí tienen distancias más largas, entonces este sistema semipresencial les permite terminar sus estudios en 3 años igual que un EEMPA tradicional pero a través de la virtualidad y es semipresencial porque tienen que acudir a un presencial 1 vez por mes” (Docente Tutor).

08DT: “Tiene un alcance territorial mucho más amplio que la opción EEMPA porque no en todas las localidades de la provincia hay EEMPA y a través de este plan se puede llegar a aquella gente que no tiene las posibilidades de trasladarse” (Docente Tutor).

Por otro lado y a partir de un análisis categorial de las respuestas de los estudiantes encuestados (ver Tabla 8 en ANEXO V), pudimos identificar al menos dos variables principales que impulsaron a los estudiantes a optar por esta propuesta para finalizar sus estudios: flexibilidad y accesibilidad. En relación a la variable flexibilidad, el 72% de los estudiantes sostienen que en esta opción educativa tienen la posibilidad de organizar sus tiempos y que es compatible con los horarios laborales, muchos de los cuales hacen jornadas rotativas y les impide sostener un cursado semanal en bloques de horarios fijos. Citamos algunas de las respuestas de los estudiantes:

C1217.E676: “Porque me pareció cómoda la manera de estudiar, sin límites de horarios y en cualquier momento del día, ya que por mi trabajo se me hacía imposible acudir a la escuela normalmente” (Estudiante, 49 años).

C1217.E697: “Con mis horarios de trabajo se me complica estar de manera presencial en un EEMPA por eso elegí el vuelvo virtual” (Estudiante, 29 años)

C1217.E997: “Elegí el vuelvo virtual porque puedo hacer las actividades cuando tengo tiempo, además no tengo que concurrir todos los días a un establecimiento, porque yo quiero terminar la secundaria y ésta es una buena oportunidad” (Estudiante, 26 años)

C1217.E1250: “Porque nunca podía continuar ni siquiera en la nocturna por horarios de mi trabajo. De esta manera en los horarios que puedo o fin de semana me conecto desde casa. Y los tiempos que nos dan son flexibles” (Estudiante, 34 años)

En relación a la variable accesibilidad, el 24% de los estudiantes indicaron la comodidad que ofrece este plan para cursar desde el hogar permitiéndoles cuidar a sus familiares a cargo, no tener que trasladarse, porque no existe un EEMPA en la localidad de residencia y en algunos casos porque les resulta más accesible y fácil el formato virtual de la propuesta pedagógica. Incluidas en esta categoría encontramos respuestas como las siguientes:

C1217.E1276: “Elegí esta modalidad porque tengo un hijo de 1 año y medio y no tengo con quien dejarlo diariamente para asistir a clases, entonces estudiar de esta manera me facilita las cosas” (Estudiante, 21 años).

C1217.E999: “Elegí esta opción porque donde yo vivo no hay escuela de adulto y se me complica viajar todos los días” (Estudiante, 32 años).

C1217.E991: “Me interesó este proyecto, porque no podía cursar todas las noches en el EEMPA de mi pueblo por razones familiares. Es algo que tuve pendiente toda mi vida y quiero a pesar de mi edad cumplir con este deseo de terminar mis estudios secundarios” (Estudiante, 53 años).

Si bien se pudieron visualizar respuestas vinculadas a estas dos variables, hubo otro conjunto de respuestas relacionadas con la oportunidad que les representa este plan para completar su escolarización obligatoria, la recomendación por parte de un familiar o amigo que lo está cursando, cuestiones vinculadas a salud, entre otras:

C1217.E579: “Porque tengo problemas de salud que me imposibilita asistir diariamente” (Estudiante, 47 años).

C1217.E451: “Opte por esta opción por mis problemas de convivencia social” (Estudiante, 23 años).

C1217.E909: “Tengo un grupo de amigos que empezamos y queremos terminar todos juntos me queda cerca la escuela sede, me gusta la modalidad” (Estudiante, 43 años).

Observamos entonces que el PVV se inscribe en un nivel y modalidad específica del sistema educativo provincial transformando las coordenadas tiempo - espacio a los efectos de favorecer una mayor inclusión socioeducativa y poniendo en tensión la fuerza reguladora del tiempo entre el adentro y afuera de la escuela, pasando a un sistema ubicuo que acompaña al estudiante y al docente a su casa, donde la escuela se hace presente en cualquier momento y lugar donde se encienda un dispositivo, *“una educación que no tiene tiempo ni lugar”* (Rivas, 2018, p. 90).

En el segundo nivel de análisis nos adentramos en la gestión institucional como escenario de transformación. Al respecto, Barraza Macías (2005) identifica a la comunicación, la organización institucional y la dirección como elementos del ámbito de la gestión institucional, mientras que, por otro lado y en relación a la integración de las TIC, Kozma (2008) reconoce que las TIC se pueden integrar en el escenario educativo para promover una mejora en la eficiencia de la gestión educativa en términos de entrega de los contenidos, apoyo para la toma de decisiones, comunicación entre directivos, docentes y padres, etc.. En este sentido, observamos que en el PVV se transformó la gestión institucional al integrar las TIC como escenario mediador de los procesos comunicacionales y de entrega de los contenidos (recursos multimediales, documentos, planillas, etc.) partiendo de considerar que los integrantes de todos los equipos institucionales (Equipo Central) se localizan físicamente en la sede central institucionalizada en la EEMPA N° 1330, cita en calle Buenos Aires 975 de la ciudad de Rosario, y que tanto los estudiantes como los docentes se encuentran distribuidos en todo el territorio provincial, en muchos casos no coincidiendo en sus localidades de residencia y pudiéndose encontrar presencialmente en los encuentros que se realizan al menos una vez al mes (generalmente los días sábados) en alguna de las Sedes Provinciales del Plan. El vínculo pedagógico, las comunicaciones escolares, los vínculos interpersonales, se establecen desde una computadora conectada a internet:

03EC: “(...) como escuela, la escuela tiene si una institución concreta acá en la ciudad de Rosario, que tiene una instalación donde se encuentran los directivos y se encuentra parte del equipo central. Los docentes están distribuidos a lo largo de toda la Provincia y trabajan desde sus casas con sus computadoras con acceso a internet” (Equipo Central).

02EC: “Hay reuniones plenarias por videoconferencia, hay a veces reuniones plenarias o jornadas educativas en diferentes localidades de la Provincia, hay

comunicados que también se hacen por plataforma, por mail y el seguimiento de ciertos documentos o requisitos que los docentes tienen que cumplimentar, como calificaciones de los estudiantes, por ejemplo, o algunos requerimientos tienen que hacerlo de manera virtual, tienen que entregarlo en el aula virtual” (Equipo Central).

04DT: “(...) todo desde la virtualidad, porque yo trabajo con docentes que son del Norte de la Provincia que no los vi en 4 años” (Docente Tutor).

A diferencia de lo que ocurre en una escuela tradicional, donde los docentes y los equipos de gestión institucional se encuentran físicamente en el establecimiento escolar, donde la comunicación puede ocurrir de manera asincrónica vía correo electrónico pero principalmente suele ser sincrónica y en un diálogo presencial en los recreos, en la sala de profesores, en el salón de clases, en el PVV la comunicación entre todos los docentes, los estudiantes y el Equipo Central se establece de manera virtual donde la plataforma educativa se configura como el espacio institucional y oficial de comunicación:

04DT: “En las escuelas presenciales tenemos plenarios donde tenés el cara a cara, ves al director, te podés quedar preguntándole otra cosita o te encontrás con todos los docentes para charlar determinadas cosas (...). La comunicación acá... te mandan algunos mails y en vez de estas plenarios por una cuestión de que es en toda la provincia, hacen videoconferencia” (Docente Tutor).

02EC: “(...) el plan es una plataforma educativa en la plataforma Moodle y ahí están los docentes y los estudiantes, el personal directivo y todo el equipo central del plan” (Equipo Central).

08DT: “(...) el espacio institucional es la plataforma, uno puede establecer comunicaciones de manera informal, si se quiere, usando WhatsApp, redes sociales ya sea entre colegas o de manera institucional, pero el espacio formal es la plataforma virtual y ahí es donde transcurre concretamente el proceso comunicativo” (Docente Tutor).

Para profundizar respecto de esta transformación, hemos indagado acerca de los canales de comunicación que los docentes utilizan para comunicarse con los estudiantes y con el Equipo Central del PVV y aquellos que los estudiantes utilizan para comunicarse con los docentes. Respecto de estos últimos, los estudiantes encuestados (ver Tabla 8 en ANEXO V) prefieren el WhatsApp (63%) frente a la plataforma educativa (56%) para comunicarse con sus docentes, algunos de los cuales también utilizan otros canales como ser las clases de consulta (27%), el correo electrónico (20%) y las videollamadas (8%). Los docentes encuestados (ver Tabla 7 en ANEXO V) utilizan en gran proporción todos los canales de comunicación

consultados, pero claramente identifican a la plataforma educativa (99%) como canal institucionalizado para la comunicación con sus estudiantes, mientras que un 74% utiliza el WhatsApp, el 73% durante las clases de consulta presenciales y un 70% el correo electrónico. Al respecto, en las entrevistas tanto los docentes como los integrantes del Equipo Central hacen referencia a estos canales de comunicación afirmando que:

05DT: “(...) la transformación principal es la comunicación, el modo de comunicación. Incorporar nuevas maneras de comunicarse entre docentes con el equipo directivo y con los estudiantes de una manera distinta a la que estábamos acostumbrados es una transformación. Esa transformación obviamente tiene su lado positivo, porque incorpora nuevas maneras de establecer vínculos, pero también tiene su lado negativo respecto de la invasión de la privacidad, esto de habilitar el canal de comunicación por teléfono que se vuelve casi indispensable en una parte de la formación de los estudiantes, porque hay un momento en el comienzo donde los estudiantes necesitan establecer ese contacto directo con el profesor, es como si no les alcanzara la virtualidad que ofrece el contacto de la plataforma, la sala de chat, la videollamada, yo siento que no les alcanza, que no logran verlo como un vínculo, una manera de comunicación. Entonces necesitan del contacto directo, la voz tuya en un audio, el llamado, el mensajito por teléfono...una vez que superan eso y que logran entender las vías de comunicación de plataforma, te va liberando el teléfono...el tema es que siempre tenemos estudiantes nuevos, entonces estamos en continuo contacto” (Docente Tutor).

03EC: “La comunicación y la interacción pasan más que nada por la plataforma, lo que no quita que se puedan utilizar distintas aplicaciones para comunicarse” (Equipo Central).

04DT: “(...) nos comunicamos por mail, por plataforma, yo prefiero la plataforma, y lo que se ha implementado en este último tiempo son los WhatsApp, que te da una facilidad bárbara porque es una cosa instantánea pero lo que trae aparejado es que te escribe un estudiante el sábado por la noche, porque no te escribe de lunes a viernes ni en los horarios que vos pusiste de tus consultas virtuales” (Docente Tutor).

06DT: “La comunicación es virtual prácticamente. Entre los docentes nos comunicamos a través de WhatsApp y documentos en Drive, con los alumnos nos comunicamos a través de la mensajería interna de plataforma y en las clases de consulta que tenemos una vez por semana, que no son obligatorias, el alumno va al que necesita, y después en las presenciales una vez al mes” (Docente Tutor).

Por otro lado, para la comunicación con el Equipo Central del PVV, los docentes encuestados utilizan principalmente el correo electrónico (89%) y la plataforma educativa (71%) y sólo un 26% acude al encuentro presencial en la sede oficial del plan. Esto último se debe a que los docentes que viven en otras localidades

alejadas de la ciudad de Rosario, no concurren habitualmente a la sede oficial para realizar sus consultas, utilizando los otros canales de comunicación habilitados.

03EC: “(...) si la escuela es semipresencial nosotros trabajamos de manera semipresencial y las comunicaciones son de esa manera. Nos encontramos para hacer jornadas institucionales, se convoca a todos los docentes de la Provincia de Santa Fe en un lugar específico, que generalmente es la ciudad de Rosario, porque convoca a mucha más gente, o directamente en la ciudad de Santa Fe para tratar de ir moviendo y que todos tengan el mismo acceso a las jornadas institucionales (...). Se utiliza mucho la comunicación interna desde la plataforma del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, es decir, es nuestra plataforma de trabajo y es durante todo el tiempo donde nos estamos comunicando con los distintos actores que pertenecen al Plan” (Equipo Central).

En relación a este nivel de análisis, en el marco de esta dinámica de innovación la gestión institucional se vio transformada respecto de los formatos tradicionales al configurarse un nuevo escenario educativo, donde la plataforma educativa y los dispositivos tecnológicos se establecen como el espacio institucional donde la comunicación adquiere otra dimensionalidad y temporalidad y donde transcurren y se establecen los vínculos y las relaciones entre los actores educativos y el contenido pedagógico, promoviendo la construcción y desarrollo de un modelo educativo más flexible y el mejoramiento de la gestión pedagógica y administrativa al facilitar la circulación de la información y los procesos decisionales (García *et al.*, 2015).

Por último y adentrándonos en el nivel de análisis de las condiciones sociales, personales y de infraestructura, Inés Aguerrondo reconoce que en una dinámica de innovación se redefinen los espacios, los tiempos y los modos de agrupamiento de los estudiantes y los docentes en un contexto donde claramente *“la lógica de organización clásica tensiona de manera decidida”* (2008, p. 176). Para dar cuenta de las transformaciones que ocurren en este nivel de análisis de la organización institucional, nos adentramos en el proceso de agrupamiento de los estudiantes y los docentes. Al respecto, el PVV prevé una propuesta curricular donde sus contenidos se organizan en módulo y de manera interdisciplinar (más adelante profundizaremos sobre la transformación curricular). La organización modular *“se basa en criterios de flexibilidad de tiempo y espacio y de apertura hacia la realidad de cada estudiante”* (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2015c, pp. 15; 64) posibilitando que los estudiantes construyan sus trayectorias escolares de manera personalizadas y de acuerdo a la situación particular que les toca transitar. Si bien en la EPJA se incluyen

a aquellos estudiantes que no hayan completado la obligatoriedad escolar en la edad establecida reglamentariamente, este formato modular rompe con la organización escolar por año escolar, pasando a considerar la trayectoria del estudiante en relación a los módulos aprobados. En palabras de los entrevistados:

02EC: “(...) el estudiante va completando su trayectoria educativa a través de módulos, si el estudiante por alguna razón personal, que en los adultos es muy común, tiene que suspender sus estudios, después continúa los estudios cuando puede retomar a partir del módulo que dejó, eso es un ingrediente muy importante que hace también a lo inclusivo del plan” (Equipo Central).

04DT: “Acá tenemos nosotros que hacer un seguimiento de los estudiantes para (...) después en las actas poner aprobó con tal nota, recursa o abandona” (Docente Tutor).

De esta manera, el seguimiento de la trayectoria escolar se realiza a partir de los módulos que el estudiante haya aprobado y aquellos en los cuales se encuentra cursando estableciéndose un sistema de correlatividades *“orientativo del recorrido de aprendizajes, ofreciendo al estudiante criterios para la regulación de su trayectoria formativa”* (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2015c, pp. 18; 67) definido a partir del criterio establecido en la Resolución CFE N° 118/10 de *“desarrollar formas de promoción, acreditación y certificación que permitan la concreción de un currículum que personalice la trayectoria del estudiante y defina etapas o ciclos formativos”* (2010b, p. 6). Esto se pone en evidencia al analizar los datos publicados en el Informe Final del PVV del año 2016 (ver

Tabla 6) donde se presenta una distribución del total de estudiantes matriculados en la propuesta educativa en los 5 primeros módulos del plan de estudios abarcando todo el primer año y un módulo del segundo año. Claramente esto presenta una ruptura con la temporalidad de la trayectoria escolar, el estudiante ya no se lo identifica por un año específico del secundario, sino por el módulo en el cual se encuentra cursando. El estudiante puede aprobar el módulo y pasar a cursar el siguiente o puede recursarlo en caso de que no lo haya aprobado, generándose una distribución temporal de los estudiantes que cursan el PVV por toda la propuesta curricular.

Tabla 6. Distribución de los estudiantes matriculados por año y módulo, PVV, año 2016.

AÑO	MÓDULO	ESTUDIANTES MATRICULADOS	AULAS VIRTUALES	DOCENTES TUTORES
1° AÑO	Módulo 00	1905	46	62
	Módulo 01	236	6	19
	Módulo 02	577	14	44
	Módulo 03	288	8	33
	Módulo 04	29	1	6
2° AÑO	Módulo 05	205	6	24
TOTAL		3241	81	188

Fuente: adaptación de Informe Final 2016, PVV (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2017c, p. 14)

La distribución de los estudiantes además de realizarse por módulo, se realiza por aula virtual atendiendo a una lógica de georreferenciación y de asignación de Sede Provincial para la realización de los encuentros presenciales, tal como se describió en el Capítulo 8. De esta manera, se suele agrupar a los estudiantes que comparten una misma Sede Provincial en una misma Aula Virtual y se asigna un equipo de entre 6 y 7 docentes que acompañarán al grupo de estudiantes en la propuesta pedagógica. Estos docentes se asignan a un aula virtual en relación al campo disciplinar al cual pertenecen y a la localidad de residencia, para garantizar el abordaje interdisciplinar del módulo y el traslado del docente a la Sede Provincial para la realización de los encuentros presenciales. En relación a su pertenencia a un campo disciplinar específico, en el PVV se identifican al menos cuatro Campos del Saber: 1) lengua y literatura, lengua extranjera y educación artística; 2) matemática; 3) ciencias naturales y educación física; y 4) ciencias sociales y humanas, formación ética y ciudadana y educación tecnológica (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2014a, 2014b, 2014c, 2015b). A través de este agrupamiento se busca que haya al menos un docente de cada Campo del Saber para llevar adelante el enfoque interdisciplinar de la propuesta curricular (se profundizará sobre esto más adelante en este mismo Capítulo).

Una de las integrantes del Equipo Central entrevistadas describe esta logística de organización institucional dando cuenta que claramente rompe con las lógicas tradicionales en relación a las condiciones sociales, personales y de infraestructura:

03EC: "(...) esto es un mundo aparte, rompe la organización al interior de la escuela tradicional (...) pensamos en aulas de 50 estudiantes con un equipo docente al

interior que varía entre 6 y 7 docentes. La distribución de quiénes van a esa aula depende de algunos criterios, generalmente los criterios más utilizados son la región o la ciudad y que se hayan conformado distintos equipos de trabajo que puedan garantizar la vinculación con los estudiantes con los docentes. Por ejemplo, en un aula pueden ser todos de Rosario, son 50 estudiantes de Rosario con docentes que son de Rosario pero que también son de otras regiones. Esto va variando todo el tiempo y esto hay que pensarlo módulo a módulo porque los 50 estudiantes generalmente no pasan todos al siguiente módulo, hay que ver las situaciones particulares entonces por ahí de los 50 te pasan 30 y esos 20 ¿Con quién se juntan? ¿Los ponemos juntos [con los del] norte? ¿El este con el oeste? ¿Dónde los ponemos? Ahí es todo un tema, se hace una logística muy loca, pero que realmente ha funcionado muy bien” (Equipo Central).

En cuanto al **currículum**, a partir de la información ofrecida por los documentos oficiales, abordaremos el análisis de la propuesta curricular del PVV en relación a 4 elementos estructurales: 1) los ejes transversales que organizan estructuralmente el currículum, 2) los módulos y los contextos problematizadores, 3) los “*Proyectos de Acción Sociocomunitarios*” y 4) el enfoque interdisciplinar. Respecto del primer elemento estructural, el PVV organiza su estructura curricular en tres Ejes Transversales que, a partir de lo establecido en las normativas nacionales tales como la LEN 26.206 (2006) y la Resolución CFE N° 118/10 (2010b, 2010a), se definen para dar respuesta a la posibilidad de que los jóvenes y adultos puedan integrar los conocimientos y saberes a su vida cotidiana y a su realidad circundante (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2015c):

- **EJE I: las interacciones humanas en contextos diversos**, a partir del cual se busca que los estudiantes puedan reconocer la multidimensionalidad de los contextos que tensionan las prácticas democráticas y la inclusión social; apropiarse reflexivamente de bienes culturales (materiales y simbólicos) para transformar y producir conocimientos socialmente significativos; y comprender desde una mirada crítica los diferentes contextos socioculturales.
- **EJE II: educación y trabajo**, a partir del cual se promueve que el estudiante pueda entenderse como sujeto autónomo capaz de transformar su entorno socioeconómico; participar como protagonista en diferentes proyectos colectivos, cooperativos, colaborativos y solidarios, tendientes a reducir las desigualdades simbólicas y materiales; y crear, recrear e

interactuar con modos de trabajo complejos y emancipadores en un desarrollo local y planetario sustentable en clave de derechos.

- **EJE III: la educación como fortalecimiento de la ciudadanía**, desde el cual se forma al estudiante para reconocerse como un sujeto bio-psico-socio-cultural, histórico, político y afectivo; respetar las distintas individualidades en la construcción de identidades sociales, culturales y políticas; y situarse como sujeto activo de las prácticas comunicacionales entendidas como procesos de construcción participativa, creativa y solidaria, en el marco de sociedades democráticas.

Estos ejes transversales articulan toda la propuesta curricular del PVV que adopta, de acuerdo a lo establecido por la LEN 26.206 (2006) y el Anexo II de la Resolución CFE N° 118/10 (2010b), una estructura modular basada en criterios de flexibilidad y apertura. El Módulo es definido como *“el componente curricular referido a un campo de contenidos que constituye una unidad de sentido que organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de objetivos formativos claramente evaluables, con un importante grado de autonomía en relación con la estructura curricular de la que forma parte”* (Consejo Federal de Educación, 2010b, p. 6). Este nivel de autonomía del módulo se evidencia en la organización institucional en relación a la distribución y agrupamiento tanto de los docentes como de los estudiantes y del registro de las trayectorias educativas de los estudiantes.

En cada uno de estos módulos se definen Contextos Problematicadores a partir de los cuales se identifican diferentes situaciones problemáticas que se propone a los estudiantes abordarlas a partir de la realización de *“Proyectos de Acción Sociocomunitarios”*. Los contextos problematicadores expresan los aspectos fundamentales, la perspectiva y enfoque de las situaciones problemáticas identificadas, así como el rol de la EPJA en relación con las posibilidades de abordarlos con los estudiantes (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2015c), lo que Inés Aguerro (2008) identifica como la modificación de la orientación del currículum en relación al «conocimiento», esto es, la orientación del proceso educativo que para el caso en estudio refiere a fomentar la comprensión y transformación del entorno cercano del estudiante, como así también en la resolución de problemas. Los *“Proyectos de Acción Sociocomunitarios”* son definidos como *“el desarrollo de actividades que responden a necesidades sociales significativas del*

contexto local, provincial o nacional” (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2014a, p. 6, 2014b, p. 6) y citamos como ejemplos: organizar una muestra de emprendimientos locales donde se puedan promover distintos bienes y servicios (módulo 03), construir un circuito cultural con el objetivo de revalorizar y difundir espacios culturales de la comunidad a través de la creación de un mapa interactivo o un programa de radio (módulo 05), la organización y realización de un taller de debate referido a la problemática de género con la participación de vecinos (módulo 07), diseño y fabricación de artefactos a partir de la reutilización de materiales y/o que funcionen con energías renovables (módulo 08), entre otros (ver Cuadro 21 del ANEXO II). En las entrevistas se enfatiza la importancia de la realización de estos proyectos por parte de los estudiantes tanto para la apropiación de la propuesta pedagógica como por la transformación en su forma de vincularse con el contexto más cercano:

01EC: “(...) lo más productivo me parece es lo que te decía antes, no quedarse en lo teórico, sino que aplicar los conocimientos del módulo en un proyecto que pueda permitirle unirse a la comunidad, hacer un aporte a la comunidad, o sea, ir cambiando su realidad. Creo que es lo más productivo, lo que más aprende el alumno, más que nada a ser un buen ciudadano” (Equipo Central).

08DT: “Además de romper con los compartimentos de materias, cada módulo lo que tiene como propuesta final es un proyecto de acción sociocomunitario donde los estudiantes a partir de los contenidos desarrollados o a partir de un eje temático piensan y construyen un proyecto de poder aportar un granito de arena a la comunidad en la que viven en relación a una situación problemática relacionada con el tema que estructura o que hace de eje del módulo interdisciplinar. Y en la construcción de esos proyectos es donde aparece, esto que te decía de poder ver la comunidad que te rodea tal vez con otra mirada, o revalorizar lo que uno hace a veces por costumbre, descubrir al otro, al de al lado, visibilizarlo...hay cosas que el ritmo de la propia sociedad en la que vivimos hace que uno muchas veces no vea. (...) Los que cursan el vuelvo ponen en valor todo un acervo de aprendizajes de la vida misma, lo enriquecen y se transforman” (Docente Tutor).

03EC: “(...) tiene que ver con una transformación social, cada estudiante con la escuela, con su familia, con las organizaciones que están, con la comuna, todo es un entramado y lo que se trata es de generar prácticas transformadoras y sujetos transformadores de la propia realidad” (Equipo Central).

Entender al currículum estrechamente relacionado con el entorno inmediato del estudiante y orientado hacia la participación activa en la transformación de su contexto, nos remite al concepto de alfabetización que Sirven y Llosa (2019) introducen en la dimensión cualitativa del NRE, el cual se relaciona con *“un currículum*

articulado con la vida cotidiana y con un estilo de participación real del ciudadano en las decisiones que afectan su vida; tiene que ver con un concepto de cultura como «cultura vivida», vista como un campo de lucha de aceptación o resistencia, como formas de conductas que posibilitan enfrentar de manera autónoma y crítica los problemas en la vida social, política y económica” (Llosa et al., 2001, p. 25). Al respecto, Axel Rivas afirma que *“deberíamos enseñar a comprender cómo funciona nuestro mundo, cómo empoderarnos para actuar en él, cómo desarrollar un coraje ético que guíe nuestro comportamiento humano y cómo crear nuevos significados para actuar en circunstancias diversas e inciertas”* (2019, p. 157), por lo que consideramos que la innovación a nivel curricular que impulsa el PVV claramente prioriza estos aprendizajes al estructurar el currículum en ejes y contextos problematizadores y proponer a los estudiantes la realización de *“Proyectos de Acción Sociocomunitarios”* en un estrecho vínculo con su entorno. En el Cuadro 21 del ANEXO II presentamos la relación que se establece en la propuesta curricular entre los Ejes Transversales, los Módulos, los Contextos Problematizadores y los *“Proyectos de Acción Sociocomunitarios”*, relación que también se evidencia en la voz de algunos entrevistados:

01EC: “(...) no era por unidad curricular sino en áreas integradas y tratando de que sobre un eje temático que tenía un módulo, se plantea una introducción problemática en la cual todas las áreas concurrían para solucionar ese problema” (Equipo Central).

05DT: “(...) acá tenemos módulos interdisciplinarios en donde se parte de una situación problemática que hay que ir resolviendo a través del cursado del módulo y la realización de actividades y con un proyecto de acción sociocomunitario que es lo más innovador del plan. El alumno no se queda en la teoría, tiene que salir a la comunidad a participar para poder resolver ese proyecto. No es que va a rendir una materia como en la escuela tradicional, el alumno aprueba el módulo con la realización de este proyecto sociocomunitario” (Docente Tutor).

03EC: “Cada módulo está pensado desde un proyecto de acción sociocomunitario, se parte de una situación problemática y en base a esa situación se establecen estrategias y formas de accionar que tienen que pensarse en función de ese proyecto de acción concreto que se vincula en el contexto cotidiano del estudiante” (Equipo Central).

Por último, el currículum del PVV propone un abordaje del contenido desde un enfoque interdisciplinar, esto es, *“donde los diferentes campos disciplinares dialogan e interactúan con sus enfoques en torno a la situación problemática”* (Ministerio de

Educación de Santa Fe, 2015c, pp. 11; 59). Al respecto, una de las docentes entrevistadas refiere a este enfoque al afirmar que *“hay un diálogo entre todas las disciplinas, las disciplinas no están aisladas, sino que mantienen un diálogo entre las actividades y los trabajos prácticos que están planteados dentro del aula”* (entrevista 04DT, Docente Tutor). En las entrevistas hemos identificado, por un lado, que los docentes observan un gran desfasaje entre la formulación teórica inicial y la puesta en marcha de este enfoque interdisciplinar:

05DT: “Lo principal es esto de la interdisciplina. Yo lo pongo en dudas porque para mí no se ha logrado del todo, yo soy bastante crítica respecto a lo que se dice de la interdisciplina (...) estamos en lo híbrido entre ese camino de transformación que buscamos que es la interdisciplina, el camino de la reflexión, de la problematización, de trabajar sobre problemáticas sociales que eso es algo que se trabaja continuamente en el vuelvo, pero estamos en el medio, entre lo tradicional, la disciplina, la enseñanza del profesor al alumno y eso que queremos encontrar que todavía no tenemos ni siquiera en claro hacia dónde queremos ir” (Docente Tutor).

04DT: “El vuelvo virtual tiene que seguir el diseño curricular de todos los EEMPA, ahora... «del dicho al hecho hay un largo trecho». Los contenidos se dan desde otro lado, porque en el presencial no existe la interdisciplina, pero en el Vuelvo Virtual los contenidos no se profundizan de la manera que habría que hacerlo y no todos los contenidos que corresponden con ese año se dan. Incluso hay algunos contenidos que se repiten módulo a módulo y otros que no se dan (...) todas las disciplinas deberían ayudar a poder hacer esa actividad, que es hermoso, pero en la práctica tampoco sucede así” (Docente Tutor).

Al respecto, una de las docentes entrevistadas pone un ejemplo de cómo evidencia el enfoque interdisciplinar en la implementación del PVV:

05DT: “(...) hay actividades que diseña un grupo de gente en donde se integran diferentes disciplinas, pero resulta que esa actividad en donde se intentó que sea interdisciplinar, en realidad lo único que tiene es un enunciado o un material de estudio a partir del cual se hace una pregunta de inglés y una de matemática, donde creo que ahí no se logra la interdisciplina, la interdisciplina no se logra poniendo una pregunta de cada disciplina dentro de una misma actividad y que la corrija la profe de inglés con la de matemática juntas, porque es imposible que yo [la corrija] desde matemática sin conocimientos de inglés, porque yo soy profe de matemática, a lo mejor tengo conocimiento de inglés pero no como la profe, ni siquiera tengo conocimientos pedagógicos del inglés, de la enseñanza del inglés, entonces es muy difícil que trabajemos interdisciplinariamente si la actividad no estuvo planteada de esa manera. Creo que falta todavía” (Docente Tutor)

Sin embargo, por otro lado, visualizamos un acuerdo generalizado respecto de que esta estructura y organización curricular claramente rompe con los formatos tradicionales e introduce un verdadero cambio educativo:

08DT: “(...) el cambio de formato, de pasar de disciplinas a módulos interdisciplinarios, ese es el mayor cambio que tiene esta propuesta en cuanto a lo curricular y es, para mí, el gran acierto. Es un cambio de paradigma a nivel educación que me parece que tendría que ir desarrollándose e implementándose y trasladándose a otros ambientes, creo que la educación va para ese lado. Al salir de compartimentos estancos y empezar a trabajar a partir de problemáticas concretas de la realidad” (Docente Tutor).

07DT: “Es completamente distinto en cuanto al trabajo con los contenidos (...) la evaluación, por ejemplo, muy distinta a lo tradicional, lo procedimental también y los contenidos en el intento de la interdisciplinariedad también es diferente a lo tradicional” (Docente Tutor).

03EC: “(...) el cursado a partir de módulos totalmente distinto a lo que son las asignaturas, estancas, compartimentalizadas⁴² a lo largo del currículum del nivel secundario y como se cursa en módulos, el módulo está planteado de manera distinta en función de la meta que se quiere lograr” (Equipo Central).

05DT: “El diseño curricular por supuesto que es totalmente innovador. Pero es innovador desde el punto de vista de que desaparecieron las disciplinas, pero no es que no están, desaparecieron [en] lo organizativo, las disciplinas están y tienen que estar y creo que hasta le tendríamos que dar un poquito más de valor porque nos vamos al otro extremo, de que la disciplina es algo malo y en realidad la disciplina existe y va a seguir existiendo. Pero el trabajo en equipo, el organizar las actividades tratando de que sean interdisciplinarios, creo que es positivo” (Docente Tutor).

A partir del recorrido analítico realizado entre estas dos subdimensiones de las transformaciones del proceso educativo, esto es, la organización institucional y la propuesta curricular y de considerar que la propuesta educativa del PVV integra las TIC no sólo como recursos didácticos y pedagógicos sino como mediadoras del proceso educativo dado que los materiales, el acceso y resolución de las actividades, la comunicación y demás cuestiones de la vida escolar transcurren en una plataforma educativa, es ineludible considerar y analizar cuáles son las transformaciones que ocurren tanto en el rol que asumen los docentes y los estudiantes, como en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

⁴² Expresión que utiliza el entrevistado para hacer referencia a un currículum estructurado en fragmentos inconexos donde cada disciplina se mantiene aislada e independiente de las otras.

En relación al **rol de docentes y estudiantes**, partimos de considerar que, como afirma María Teresa Lugo, la integración de las TIC en el proceso educativo pone en evidencia una nueva definición de roles, especialmente, para los docentes y los estudiantes, donde estos últimos van *“adquiriendo mayor autonomía y responsabilidad en el proceso de aprendizaje, lo que obliga al docente a salirse de su rol clásico como única fuente de conocimiento”* (2010, p. 56). Al respecto, en los planes de estudio del PVV se hace explícita la concepción del estudiante de EPJA como un *“sujeto histórico, capaz de ser protagonista de su proceso de aprendizaje, adquiriendo un lugar activo y de mayor autonomía en el proceso”* (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2015c, pp. 11; 59). Esta forma de entender el rol del estudiante en el proceso educativo encuentra correlato con los principios pedagógicos que Axel Rivas (2019) define para crear los entornos y plataformas de aprendizaje para promover la justicia educativa. El autor sostiene en uno de sus principios pedagógicos que se debe garantizar una posición activa por parte de los estudiantes, para lo cual se los debe ubicar en la situación de indagación a través de una *“traducción curricular que remueva la quietud obligatoria e inerte de los contenidos y le otorgue una mayor dosis de sentido al currículum”* (Rivas, 2019, p. 159). En el caso del PVV, la estructura curricular centrada en la resolución de situaciones problemáticas y la planificación y puesta en marcha de los *“Proyectos de Acción Sociocomunitarios”*, el *“construir una propuesta que tenga anclaje en la realidad cotidiana, que tome como punto de partida los problemas que atraviesan a los sujetos sociales y por ello, interesan”* (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2015c, pp. 9; 57) pueden considerarse estrategias para promover esta traducción curricular donde *“el contenido se transforma en una búsqueda que seduce, conquista, atrae y lleva a lugares insospechados”* (Rivas, 2019, p. 160).

Se reconoce, por tanto, un estudiante activo y autónomo en relación a la propuesta formativa, dos características íntimamente relacionadas al considerar que, como afirma Salinas (2008), el estudiante puede construir el conocimiento de forma autónoma en función de sus destrezas, conocimientos, intereses y que es posible gracias al control activo que el estudiante tiene sobre su propio proceso de aprendizaje. Los entrevistados hacen referencia a estas dos características al expresar que, en relación a la autonomía:

01EC: “(...) el aprendizaje el estudiante lo tiene que hacer a través de la plataforma de una manera autónoma (...), es un estudiante autónomo” (Equipo Central).

07DT: “(...) a algunos les costaba deconstruir el alumno tradicional que va a la escuela, que va a una materia, para [pasar a] entender un poco más esto de “manejo mis tiempos”, cierta independencia en cuanto a ir llevando adelante las actividades o lo que fuere, esto de consultar que en el modelo tradicional tampoco está muy aceptado” (Docente Tutor).

08DT: “(...) hay una transformación en la autonomía del sujeto, es una transformación que es impresionante, quienes sostienen el cursado y conforme van avanzando esto se observa” (Docente Tutor).

Por otro lado, en relación al rol activo del estudiante no sólo en el acceso y resolución de las actividades, en la construcción de su propio aprendizaje y en la comunicación, sino también en el proceso de transformación de su escenario inmediato y cotidiano a través de los “*Proyectos de Acción Sociocomunitarios*”, los entrevistados sostienen que:

06DT: “(...) es un rol más activo, si o si activo, más que en la escuela tradicional donde es más pasivo el alumno donde escucha y a veces, si el profesor lo permite, participa. Acá si o si tiene que participar, en las actividades, dando su opinión en los foros, elaborando su proyecto de acción, en los presenciales tiene que hablar si o si porque tiene que presentar su proyecto y tiene que hacer la defensa de su proyecto al finalizar el módulo. Yo creo que es un rol más activo el del alumno” (Docente Tutor).

03EC: “(...) no sólo en términos de comunicación que el estudiante es activo, sino que también el módulo me está pidiendo que piense un proyecto concreto en mi ciudad, en mi localidad, alrededor de donde yo estoy viviendo y que realmente pueda ser un proyecto que transforme la vida cotidiana y mi realidad hoy por hoy y que tenga impacto social” (Equipo Central).

08DT: “(...) quienes logran acceder a un dispositivo, o aprender a usarlo y a gestionar los tiempos para poder continuar con la propuesta del módulo van transformándose como sujetos sociales, porque su participación tiene una relación con las problemáticas de su contexto que en una escuela tradicional” (Docente Tutor).

Tal como se indicó anteriormente, el hecho de que los estudiantes estén adquiriendo un rol más activo y de mayor autonomía respecto de su propio proceso de aprendizaje “*obliga al docente a salirse de su rol clásico como única fuente de conocimiento*” (Lugo, 2010, p. 56). En este sentido, en el PVV se considera que el docente (identificado bajo la figura de «docente tutor») debe asumir un rol de mediador pedagógico (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2015c) que no se relaciona con la mediación que tradicionalmente el docente establecía con el

conocimiento en un formato escolar centralizado en el currículum y con los límites claramente establecidos entre el adentro y el afuera del saber escolar (Dussel y Quevedo, 2010). En el PVV, retomando el planteo de Jesús Salinas (2008) que en un escenario de integración de las TIC el docente deja de ser un mero transmisor de información de forma unidireccional y pasa a configurarse como facilitador, asesor, diseñador de experiencias y dinamizador del aprendizaje, la mediación en el PVV refiere a acompañar y guiar al estudiante en su propio proceso de aprendizaje, diseñando y gestionando recursos y estrategias que le posibiliten al estudiante la construcción del conocimiento y que respete los diferentes ritmos de aprendizaje (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2014b, 2014a). Al respecto, tanto los integrantes del Equipo Central como los propios docentes entrevistados reafirman este rol en expresiones como las que citamos a continuación:

01EC: “(...) el docente está para guiarlo y darle determinadas explicaciones, no es el docente que está en el pizarrón dando clases, sino que es el que acompaña el aprendizaje autónomo, una construcción, un aprendizaje que se construye” (Equipo Central).

06DT: “(...) el docente ya no es el que imparte conocimiento, en este caso sería más de contención, de acompañamiento, no el docente allá arriba que bajaba línea, que bajaba conocimiento, sino que trata de construir el conocimiento” (Docente Tutor).

08DT: “(...) el cambio del rol del docente de la fuente del saber a tener a alguien que acompaña el aprendizaje de otra persona está claramente planteado en esta propuesta (...) el rol del tutor al interior del aula ya no pasa por seleccionar contenidos, diseñar actividades o maquetar material de estudios, sino buscar estrategias de cómo con eso que ya está prediseñado acompañar el aprendizaje” (Docente Tutor).

03EC: “Una vez que el estudiante entra en esta trayectoria educativa se lo acompaña hasta que termina y eso me parece muy importante” (Docente Tutor).

Además de esta perspectiva pedagógica de la mediación del docente, en el PVV se introduce una perspectiva inclusiva la cual se hace explícita no sólo en los planes de estudios al considerar que los actores escolares deben asumir un compromiso activo con la inclusión socioeducativa (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2015c), sino también con el enfoque afectivo e inclusivo que adoptan las instancias de formación de los docentes tutores del PVV (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2014c, 2015b). En el marco del modelo *Affective Learning* en el que se inscriben las propuestas de formación de los docentes del PVV (ver Capítulo 3), se

considera que la acción tutorial de naturaleza inclusiva debe *“garantizar la participación de todo el alumnado propenso a la exclusión desde la mejora de los entornos de aprendizaje, fomentando la participación de la comunidad y promoviendo el entendimiento de la diversidad como recurso positivo para el aprendizaje”* (Hernández-Sánchez y Ortega, 2015, p. 20). Por lo tanto, desde esta perspectiva inclusiva de la mediación se considera que el docente debe gestionar y articular toda una serie de estrategias para acompañar al estudiante en el sostenimiento de la trayectoria escolar, detectando las problemáticas emergentes que obstaculizan el avance regular del estudiante en la propuesta curricular (Poder Ejecutivo de la Provincia de Santa Fe, 2018). Al respecto, en las entrevistas se recuperan algunas expresiones que dan cuenta de este rol de los docentes en la mediación de las estrategias de inclusión socioeducativas de los estudiantes del PVV:

03EC: “(...) a veces surge algo en [la vida cotidiana del estudiante] (...) que hace que en el momento que tenga que estar cursando un módulo no lo pueda hacer y uno dice, ¿qué pasa ahí? el docente se contacta, el equipo directivo también se contacta, se genera todo un sistema de contención para poder ayudarlo a volver a retomar en el momento en que él lo considere, no es que una vez que dejó, dejó y no sabemos más nada” (Equipo Central).

05DT: “(...) la diferencia principal que encuentro con el ser docente de cualquier otra escuela presencial o tradicional, es el acompañamiento que se hace del estudiante. (...) nos metemos en lo cotidiano de los estudiantes y (...) si uno no logra el contacto en lo cotidiano con estas personas que ya fracasaron un montón de veces, que tienen una carga importante porque hacen el secundario muchos por una necesidad laboral, muchos otros por una necesidad personal y es realmente un sueño cumplido, entonces si vos no te metes en lo cotidiano y no los sostenes desde ahí, más allá de lo curricular y de los contenidos, el plan fracasaría. Creo que tener un grupo humano, formado en lo emocional, aparte de lo curricular, para poder acompañar a esos estudiantes es fundamental” (Docente Tutor).

Consideramos, por lo tanto, que en el PVV el rol mediador del docente es clave no sólo para acompañar al estudiante en su propio proceso de aprendizaje, como dice Axel Rivas, *“los docentes son, hoy más que nunca, los encargados de las llaves del conocimiento (...) Las llaves del conocimiento en cada alumno”* (Rivas, 2017, p. 78), sino también en acompañar y sostener las trayectorias escolares individuales garantizando la inclusión socioeducativa y atendiendo *“la tensión latente, y a veces explícita y evidente, entre los modos de trabajo que propone la escuela (...) y las experiencias de vida cotidiana que registran los jóvenes tanto en sus hogares como*

en el espacio social” (Dussel y Quevedo, 2010, p. 66). Siguiendo lo planteado por estas autoras, podemos afirmar que la mediación del docente del PVV no se plantea como algo que pueda desaparecer frente a la creciente autonomía que los estudiantes experimentan, sino que *“la mediación del mundo adulto sigue siendo fundamental, y quizá más todavía en esta cultura dominada por la proliferación de signos”* (Dussel y Quevedo, 2010, p. 74).

Por último y respecto a las transformaciones en los **procesos de enseñanza y de aprendizaje**, partimos de considerar, siguiendo a Ester Schiavo (2001, 2007), que en el PVV las TIC se integran como parte de la infraestructura del entorno educativo estableciendo una nueva territorialidad que tiene dimensiones espacio-temporales propias. Un entorno educativo virtual que, a diferencia de los tradicionales presenciales, es un espacio autorregulado y sin fronteras donde el tiempo es continuo, *“es todo el tiempo, es siempre, es el tiempo Internet”* (Schiavo, *et al*, 2001, p. 310) y donde se promueve la construcción del conocimiento, el desarrollo de nuevas experiencias educativas y la apropiación del proceso de aprendizaje por parte de los estudiantes. A partir del recorrido analítico realizado en este capítulo y retomando la caracterización que Jesús Salinas identifica para los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (2004a, 2004b), podemos reconocer que el entorno educativo virtual del PVV se caracteriza por su flexibilidad, accesibilidad e interactividad, características que transforman y reconfiguran los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La **flexibilidad** no sólo se refiere a las coordenadas tiempo-espacio para el encuentro educativo, sino también a la posibilidad de utilizar diferentes recursos educativos, la adaptación a las necesidades individuales de los estudiantes, reconocer los diferentes ritmos para emprender el estudio y la posibilidad de que el estudiante pueda planificar su propia trayectoria educativa redundando en una mayor personalización y por tanto en un aumento de la motivación. Otra característica del entorno educativo virtual del PVV es la **accesibilidad** que ofrece tanto al proceso formativo por parte de cualquier persona independientemente de su situación geográfica, personal, laboral, etc. (característica que se encuentra estrechamente relacionada con la flexibilidad) como a los materiales y recursos educativos en diversos formatos y adaptado a los escenarios locales e inmediatos de los estudiantes, lo que Axel Rivas reconoce como el *“acceso material a los contenidos”* (Rivas, 2018, p. 16). Estas dos características fueron las principales variables que

hemos identificado en el análisis categorial de las respuestas de los estudiantes encuestados al momento de indagar por qué optaron por esta propuesta educativa para finalizar sus estudios secundarios y, además, tanto los docentes como los integrantes del equipo central entrevistados también hacen referencia a estas dos características en expresiones como las que citamos a continuación:

02EC: “(...) le podemos ofrecer a un adulto una trayectoria educativa para que pueda terminar sus estudios secundarios [y] le das la posibilidad también de terminar sus estudios a través de una computadora y que se pueda comunicar con sus docentes, le das flexibilidad para que pueda manejar sus tiempos y creo que también le ofreces todos los recursos posibles para que ese estudiante pueda terminar sus estudios secundarios (...). [Los estudiantes] se conectan a la hora que deseen para trabajar, para conectarse o para comunicar cómo van trabajando al interior del aula” (Equipo Central).

01EC: “(...) al ser una escuela virtual no es que termina la hora de clase y se termina el proceso educativo, sino que los estudiantes se conectaban en cualquier momento e incluso lo docentes les daban la posibilidad de armar grupos de WhatsApp y estaban los mail, era un aprendizaje ubicuo, en cualquier momento en cualquier lugar (...) Tenemos un caso emblemático de un estudiante que era camionero y él, mientras esperaba para descargar su camión, con el celular podía hacer las tareas” (Equipo Central).

08DT: “(...) la mayor parte del cursado se realiza desde la plataforma virtual donde el acceso a la misma ya implica el uso de tecnologías y [la] relación con distintas aplicaciones, ya sea para búsqueda de información, para comunicarse, para dialogar, para participar de manera activa en este espacio virtual” (Docente Tutor).

Por otro lado y en relación a la **interactividad**, el entorno educativo virtual del PVV promueve transformaciones en las relaciones, las formas, la comunicación y los vínculos entre los actores del proceso educativo y con los contenidos de aprendizaje al integrar las TIC y configurar una nueva territorialidad. Podemos afirmar, retomando lo planteado por Schiavo (2007b; 2001), que este carácter interactivo responde a la construcción de una plataforma educativa que habilita un espacio continuamente abierto y a disposición de todos para el proceso educativo, donde los vínculos y la comunicación se establecen en relación a los ensambles socio-tecnológicos construidos en el PVV. Partiendo de considerar que la interactividad adopta diferentes formas (ver Esquema 4 Esquema 4 en Capítulo 6), en el PVV la interacción docente-estudiante se ve transformada por la mediación tecnológica en un proceso de enseñanza centrado en el estudiante y que le otorga mayor autonomía y protagonismo en su propio proceso de aprendizaje, donde *“el contacto con el*

estudiante es casi en su totalidad de manera virtual, a pesar de que [hay] instancias presenciales (...) el contacto continuo con el estudiante se da más de manera virtual que de manera presencial” (entrevista 05DT, Docente Tutor), afirma una docente entrevistada. En este mismo sentido y en relación a que la virtualidad se introduce *“como parte de una forma de enseñanza o de contacto con la escuela, con los docentes, con los compañeros”* (entrevista 05DT, Docente Tutor), otra docente afirma, haciendo referencia a la construcción de vínculos y relaciones humanas, que *“no se pierde esto de lo afectivo, por más de que sea virtual”* (entrevista 06, Docente Tutor).

Respecto de la interacción docente-docente y estudiante-estudiante, queremos destacar un aspecto que caracteriza al proceso de enseñanza y de aprendizaje en el PVV y que refiere al **trabajo colaborativo**. En relación a los docentes, se parte de una construcción de aula *“con un equipo docente al interior que varía entre 6 y 7 docentes”* (entrevista 03EC, Equipo Central) y que tienen a cargo el desarrollo de la propuesta educativa de un módulo en particular. En los planes de estudios se hace referencia al Equipo de Docente Tutores y a la figura del Coordinador de Aula Virtual⁴³ que son quienes deben coordinar y gestionar todas las actividades educativas poniendo en diálogo permanente sus disciplinas hacia la interdisciplinariedad, a fin de acompañar al estudiante en su proceso de aprendizaje y en la planificación y ejecución de los *“Proyectos de Acción Sociocomunitarios”* (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2015c). De esta manera, a diferencia de las propuestas presenciales tradicionales, el aula se convierte en un espacio de trabajo dialógico y colaborativo entre los docentes, donde se construye el proceso educativo atendiendo a las realidades de los estudiantes y de los diferentes escenarios territoriales donde se deben implementar los *“Proyectos de Acción Sociocomunitarios”*. La evaluación ya no es una actividad que el docente realiza en soledad con su grupo de estudiantes, sino que aquí el proceso de evaluación debe ser construido y consensuado por el equipo de docentes, elaborando colaborativamente retroalimentaciones que recuperen la voz de todos los docentes que acompañan al estudiante. En las entrevistas se enfatiza sobre esta dinámica de interacción entre los docentes en expresiones como las que citamos a continuación:

⁴³ En las entrevistas e informes oficiales hacen referencia a la figura del Referente de Aula como aquel docente que asume la coordinación y gestión del aula virtual y la resolución de las tareas administrativas.

05DT: “(...) ya desde la formación, desde el curso de formación, ya se plantea esto que yo decía antes del trabajo en equipo. Entonces, con sus pro y sus contras, con las individuales, con esto de que cada uno tiene su manera de entender el trabajo en equipo, creo que la mayoría de los tutores estamos bien predisuestos de trabajar en equipo, ya sabemos que está bueno trabajar en equipos, que da buenos resultados, que es nuestro objetivo al menos, después si los resultados son los que esperamos o no bueno, será cuestión de verlo después, pero al menos tenemos la buena predisposición y estamos convencidos que trabajar en equipos es lo que tenemos que hacer” (Docente Tutor).

03EC: “(...) Ya no es un docente aislado, es un docente en colectivo, ya son prácticas de enseñanza mediadas con tecnologías, ya son equipos trabajando de manera interdisciplinar” (Equipo Central).

07DT: “(...) en lo procedimental resulta mucho más complicado evaluar, como hay que hacerlo en función del proyecto, de todo el proceso, porque en realidad a diferencia de lo tradicional, acá uno tiene un proceso que no se puede eludir, [se parte de] una evaluación de un grupo de tutores, no era yo con mi grupo, yo con mis estudiantes” (Docente Tutor).

La interacción entre los estudiantes se establece principalmente a partir del trabajo colaborativo dado que *“las actividades (...) no están pensadas solamente para el estudiante individual, sino que también están pensadas para el estudiante en grupo, entonces, «hay cosas que puedo hacer solo, hay cosas que tengo que hacer con otros y para hacer con otros los tengo que conocer»”* (entrevista 03, Equipo Central). En los planes de estudios se prevén actividades colaborativas como parte de las obligaciones académicas no presenciales y virtuales entre las cuales se incluyen la edición de wikis, la intervención en foros, la resolución de trabajos prácticos y la realización de proyectos (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2015c). Así mismo, en el Decreto N° 3446 se establece como una de las funciones de los docentes la de *“administrar y monitorear el trabajo en grupos virtuales estimulando la realización de trabajos colaborativos”* para lo cual se deben habilitar *“espacios de construcción colaborativa”* (Poder Ejecutivo de la Provincia de Santa Fe, 2018, pp. 25–26). De esta manera, se concibe un nuevo escenario educativo basado en modos de aprender y enseñar en el marco de relaciones horizontales, dialógicas y colaborativas (Lugo y Brito, 2015) y que se traduce en la conformación de una comunidad educativa virtual. En este contexto, una docente entrevistada afirma que:

01EC: *“El aprendizaje el estudiante lo tiene que hacer a través de la plataforma de una manera autónoma, el docente está para guiarlo y darle determinadas explicaciones, pero el material está en la plataforma, el estudiante lo tiene que leer y*

resolver (...) no es el docente que está en el pizarrón dando clases, sino que es el que acompaña el aprendizaje autónomo, una construcción, un aprendizaje que se construye” (Equipo Central).

Por último y respecto a la interacción estudiante-contenido, observamos que se promueve un aprendizaje centrado en la realización de proyectos y la resolución de problemas, dado que toda la propuesta curricular se estructura en módulos que abordan los contenidos desde una perspectiva interdisciplinar y relacional articulados en torno a un contexto problematizador específico. En los planes de estudio se especifica que el desarrollo de cada módulo se organiza pedagógica y didácticamente en cuatro etapas tendientes a acompañar al estudiante en la elaboración de un Proyecto de Acción Sociocomunitario: 1) introducción a la situación problemática y de presentación del proyecto, 2) organización del proyecto, 3) puesta en marcha del proyecto y 5) evaluación colectiva de la intervención y difusión de los resultados (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2015c). En las entrevistas, tanto docentes como integrantes del Equipo Central dan cuenta de esta forma de promover la interacción estudiante-contenido al afirmar que:

08DT: “(...) cada módulo lo que tiene como propuesta final es un proyecto de acción sociocomunitario donde los estudiantes a partir de los contenidos desarrollados o a partir de un eje temático piensan y construyen un proyecto de poder aportar un granito de arena a la comunidad en la que viven en relación a una situación problemática relacionada con el tema que estructura o que hace de eje del módulo interdisciplinar. Y en la construcción de esos proyectos es donde aparece, esto que te decía de poder ver la comunidad que te rodea tal vez con otra mirada, o revalorizar lo que uno hace a veces por costumbre, descubrir al otro, al de al lado, visibilizarlo...hay cosas que el ritmo de la propia sociedad en la que vivimos hace que uno muchas veces no vea” (Docente Tutor).

06DT: “(...) el alumno no se queda en la teoría, tiene que salir a la comunidad a participar para poder resolver ese proyecto. No es que va a rendir una materia como en la escuela tradicional, el alumno aprueba el módulo con la realización de este proyecto sociocomunitario” (Docente Tutor).

03EC: “(...) las actividades funcionan como orientaciones al proyecto que está diseñando el estudiante, no son actividades que se tienen que cumplir y entregar y con eso aprobé el módulo, sino que tienen que ver con cómo puedo realizar este tipo de diseño de proyecto, cómo lo puedo llegar a concretar, qué tipo de acciones tengo que llegar a lograr como estudiante para poder concretar el proyecto en mi localidad y en el último encuentro presencial poder presentárselos a todos, tanto al equipo docente como al equipo de estudiantes. Ya puesto en marcha, ya diseñado, ya desarrollado. El proceso de enseñanza funciona de manera de orientación a ese proyecto (...) en el diseño y en los contenidos se plantean unos proyectos a nivel

general, pero al interior de cada aula y desde el equipo docente y desde el contexto y de los destinatarios particulares que son los estudiantes, se ven si se toman esos proyectos para trabajar o si se retoman otros que surgen de la propia práctica y del contexto de los estudiantes” (Equipo Central).

Esta forma de estructurar la propuesta pedagógica de cada Módulo da cuenta de la necesidad de establecer un marco de relaciones con el contexto inmediato del estudiante a fin de promover su conceptualización, abordaje integral y transformación. Para ello, afirma una integrante del Equipo Central entrevistada, se hace necesario conformar *“distintos equipos docentes en función de los distintos problemas profesionales que hay en toda la provincia, no es lo mismo establecer un proyecto de acción sociocomunitario en el norte que en la propia ciudad de Rosario, [para poder] conocer el contexto, conocer las organizaciones que están trabajando al interior de la comuna, la municipalidad, establecer vínculos con esas organizaciones, con las escuelas que están en esos lugares a través de este proyecto de acción sociocomunitario en función de transformar la vida del ciudadano y la calidad de vida”* (entrevista 03EC, Equipo Central). Esto encuentra correlato con lo planteado por Axel Rivas, al afirmar que *“deberíamos enseñar a comprender cómo funciona nuestro mundo, cómo empoderarnos para actuar en él, cómo desarrollar un coraje ético que guie nuestro comportamiento humano y cómo crear nuevos significados para actuar en circunstancias diversas e inciertas”* (2019, p. 157).

Podemos concluir que las transformaciones que observamos en el PVV a nivel del proceso de enseñanza y de aprendizaje se centran en la «flexibilización de la formación» (Salinas, 2008) lo cual implica nuevas concepciones del proceso de enseñanza y de aprendizaje en las que se acentúa la implicación activa del estudiante, la atención a las destrezas emocionales e intelectuales, la preparación para asumir responsabilidades en un mundo de cambios rápidos y constantes, así como la flexibilidad de los estudiantes para ingresar en un mundo laboral que demandará formación continua. Estas transformaciones radican en la configuración de un entorno formativo que en el marco de una nueva territorialidad promueve la apertura de espacios y recursos para el trabajo colaborativo entre los docentes y los estudiantes y que centra el proceso de enseñanza y de aprendizaje en los estudiantes, otorgando, afirma Salinas (2004a), una mayor autonomía y protagonismo al estudiante. Donde el docente asume la mediación no sólo desde una perspectiva pedagógica en la guía y acompañamiento en la resolución de las actividades, en el

acceso y construcción del contenido y en la planificación y ejecución del Proyecto de Acción Sociocomunitario, sino también desde una perspectiva inclusiva desplegando una serie de estrategias y recursos que posibiliten al estudiante sostener y finalizar su trayectoria escolar.

CONCLUSIONES

ESTUDIOS SOCIO-TÉCNICOS DE LAS INNOVACIONES
EDUCATIVAS:
UNA PROPUESTA DE ANÁLISIS

En esta última parte de la tesis nos propusimos desarrollar las principales conclusiones a las cuales arribamos producto del estudio realizado. Teniendo en cuenta que la estrategia metodológica adoptada se basó en el estudio de caso, consideramos necesario aclarar que las conclusiones a las cuales arribamos lejos de considerarse generales y abarcativas, pretenden ofrecer elementos y herramientas para comprender el carácter multidimensional y complejo de los procesos de innovación educativa (IE) y poner luz a las dimensiones relacional y política de las TIC en el marco de los procesos de transformación del escenario educativo. Consideramos que esta investigación al incorporar múltiples dimensiones en el estudio del caso permite proyectar estudios más extensos, complejos y en profundidad de las dinámicas relacionales y de co-construcción que se producen en las políticas de innovación que integran las TIC al escenario educativo. Tal como expresamos en el Capítulo 3, haber adoptado esta estrategia metodológica nos permitió abordar los aspectos más relevantes de nuestro objeto de estudio teniendo en cuenta el contexto particular donde se desarrolla y las dinámicas relacionales que se establecen entre elementos heterogéneos.

En términos generales, en esta tesis nos propusimos comprender la dinámica y multidimensionalidad de los entramados socio-técnicos que configuran las políticas de Innovación Educativa que integran las TIC al escenario educativo y evidenciar la compleja red de relaciones y elementos heterogéneos que refuncionalizan y dan sentido a la integración de las TIC. Optar por un abordaje socio-técnico constructivista nos permitió, efectivamente, captar la multidimensionalidad del objeto de estudio y alejarnos de la asociación rápida que se suele establecer entre innovación educativa e innovación tecnológica como consecuencia de la adopción de una visión tecnocrática y determinista que pone el acento en el rol instrumental, los efectos y la capacidad transformadora de las TIC en los procesos educativos. Pero, además, nos permitió reconocer y comprender el entramado de relaciones y elementos heterogéneos que configuran una política de innovación educativa centrada en la integración de las TIC. Deconstruir este entramado puso luz a los procesos sociales y tecnológicos que influyen y conducen las dinámicas de IE en el marco de un «tejido sin costuras» donde reconocimos las dimensiones políticas, sociales, tecnológicas, escolares, personales, estructurales e incluso simbólicas que la atraviesan y condicionan.

En el análisis de nuestro caso de estudio, pudimos poner en evidencia que el Plan Vuelvo Virtual (PVV) del Ministerio de Educación de Santa Fe se instala e instituye como una política pública de innovación educativa e integración de las TIC, que resulta de una serie de decisiones y de tomas de posición con respecto a la necesidad de impulsar una propuesta educativa que claramente rompe con los formatos tradicionales a fin de promover una mayor inclusión socioeducativa. Podemos ubicar al PVV como parte de un complejo proceso de convergencia entre diversas problemáticas que habían sido incorporadas a las agendas públicas provincial y nacional, entre las cuales se encuentran la inclusión social, la reducción de la brecha digital, la justicia educativa y la integración de las TIC. Esta toma de posición respecto a la identificación de una problemática específica para una población y un contexto particular y la co-construcción de un entramado de relaciones y elementos en la búsqueda de una solución, nos permitió dar cuenta de que la IE posee un carácter político, que no son neutrales ni desarrolladas al margen de opciones de valor, sino que las innovaciones son construidas y definidas al amparo de contextos socio-económicos, políticos e ideológicos que la legitiman (González y Escudero Muñoz, 1986). Por lo que, acordamos con de la Torre en que *“cualquier proyecto de cambio supone opciones de valor, posturas ideológicas sobre qué se debe mejorar, por qué y con qué finalidad. La elección de un proyecto significa la no elección de otros y por lo mismo una toma de postura de carácter axiológico”* (de la Torre, 1997, p. 26).

Adentrándonos en las particularidades del PVV y del análisis realizado, tres elementos nos permiten ubicarlo en término de innovación educativa tal como se la formuló en esta tesis. Por un lado, la definición de objetivos explícitos, en relación a garantizar la inclusión socioeducativa de jóvenes y adultos de la Provincia de Santa Fe en la escolarización secundaria atendiendo a la diversidad socioeducativa de esta población que por diversas causales no han podido iniciar, permanecer y egresar del sistema educativo (Ministerio de Educación de Santa Fe, 2017c, 2018), se establece como parte de un proceso planificado e intencional, características que distinguen a los procesos de IE. Por otro lado, la identificación de una necesidad y el traslado como problemática, la configuración de la demanda educativa y la inclusión socioeducativa como «cuestión social» sobre la cual el Estado asume una determinada posición histórica y contextual y sobre la cual define manifiesta o implícitamente un conjunto

de iniciativas y respuestas, ubica al PVV en términos de lo que Kozman (2008) identifica como una «política estratégica» de innovación, al proporcionar la visión, las metas y los objetivos para la integración de las TIC en el sistema educativo. Por último, la «tensión previa» que impulsa la formulación del PVV, encuentra anclaje en los problemas de inclusión, permanencia y egreso que atraviesan al sistema educativo en general y a la educación de jóvenes y adultos en particular. La tensión entre el diagnóstico del problema realizado por los actores territoriales del Ministerio de Educación, la identificación de la demanda educativa de aquellos jóvenes y adultos que no completaron su escolarización obligatoria y el reconocimiento de la posibilidad de dar respuesta a partir de una propuesta educativa que integra las TIC, actuó como disparador de la dinámica de innovación en la búsqueda de aquellos intersticios en el entramado del sistema educativo que posibilitaron encontrar el punto a partir del cual anclar la emergencia del PVV. Aquí reforzamos la idea de que las TIC por sí mismas no son una solución, sino que la búsqueda de respuestas integrales requieren de un análisis situado, relacional y contextual del ámbito educativo en donde las TIC aparecen como un elemento más que interactúa y genera agencia en relación a la dinámica de solución de las problemáticas de exclusión socioeducativas.

Si bien la direccionalidad de esta IE se establece de «arriba – abajo», donde el Estado estableció los lineamientos para su formulación y se «bajó» la directiva al equipo de docentes que se encontraba trabajando en el armado de los contenidos, los módulos y las propuestas pedagógicas del PVV, en su formulación inicial se reconocen dos niveles diferenciales de participación y toma de decisión: el nivel superior representado por el Equipo de Gestión Provincial de EPJA y, por otro lado, el nivel intermedio conformado por el grupo de docentes que integraban el Equipo de Diseño y Producción de los Materiales Didácticos, por lo que inscribimos la dinámica de gestión inicial del PVV en el modelo de participación diferencial según contextos institucionales. En la fase de implementación también se observa una inscripción al modelo de participación diferencial dado que se conformaron equipos institucionales de gestión y coordinación con diferentes niveles de toma de decisión y responsabilidad, donde los docentes asumen un rol central y activo en este proceso de cambio educativo. Esta forma de organización institucional, además de adoptar una estructura jerárquica propia de las instituciones educativas tradicionales, expresa una gestión que privilegia las relaciones horizontales, el intercambio profesional, el

trabajo en grupo y la cooperación entre todos los actores implicados en el proceso innovador, adoptando un estilo democrático de gestión e implementación.

Posicionados en los Estudios Sociales de la Tecnología, podemos evidenciar que este rol activo y protagónico por parte de los docentes da cuenta de su conceptualización como agentes críticos, activos y reflexivos en el diseño y negociación de significados de las dinámicas de cambio, dejando de lado la visión de usuarios como consumidores y receptores pasivos de la tecnología. De esta manera, se enfatiza que los procesos de innovación son percibidos, conceptualizados y entendidos de diferentes maneras por los distintos actores implicados en dicho proceso, actores que son representados como Grupos Sociales Relevantes y, por tanto, agentes activos en los procesos de flexibilidad interpretativa del cambio educativo, las TIC y su integración al escenario educativo.

Este análisis de la direccionalidad y la dinámica que adopta la gestión de la IE nos permitió poner luz a la red de relaciones que se establecen entre los diversos elementos del entramado socio-técnico. Pero, en el caso particular del PVV, fue la construcción de viabilidades la que nos permitió comprender la configuración de la IE como un proceso multidimensional condicionado por factores políticos, culturales, personales y tecnológicos y en término de una «red» de elementos y relaciones heterogéneos que refuncionalizan y dan sentido a la integración de las TIC.

Con la expresión «construcción de viabilidades» hacemos referencia al conjunto de los factores micro y macro estructurales del proceso educativo que condicionan las dinámicas de innovación y que establecen el marco a partir del cual se da respuesta a las dificultades y resistencias encontradas durante las diversas fases o momentos de la IE. En el PVV, esta construcción de viabilidades se establece en el marco de las condiciones del «querer hacer» (viabilidad política) y del «poder hacer» (viabilidad concreta: recursos humanos y recursos materiales). Respecto de la viabilidad política, el PVV se configura en el marco de las políticas nacionales que vienen construyendo el escenario educativo en materia de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) y de Educación a Distancia. Pero particularmente, a nivel Provincial se establece un marco de condiciones políticas en dos ejes fundamentales: la inclusión socioeducativa y la regionalización de la gestión provincial y educativa. En relación a este último eje, a nivel provincial se viene construyendo desde 1994 un proceso de regionalización donde el territorio se concibe como una

red en la cual se entrecruzan una gran diversidad de actores, instituciones y actividades locales, constituye el entramado socio-técnico que viabiliza la estrategia de gestión territorial para la definición de las Sedes Institucionales (presenciales y de conectividad) y Provinciales del PVV. Para viabilizar su implementación, desde el PVV se tuvieron que construir alianzas con diversos actores e instituciones para la descentralización de la gestión pedagógica y administrativa, el acompañamiento de los estudiantes, su georreferenciación y asignación de las sedes, la consolidación de los espacios para los encuentros presenciales y la conformación de la red de docentes que se distribuye por todo el territorio provincial. En este contexto, los procesos de regionalización, la descentralización de la gestión política, la articulación de actores, instituciones y territorios, son elementos claves que viabilizaron la implementación del PVV en términos de IE. Por otro lado, se establecen condiciones políticas en relación a la inclusión socioeducativa dado que constituye uno de los ejes conceptuales que organiza la política educativa a nivel provincial. El PVV busca profundizar este eje de la política educativa provincial al ampliar las posibilidades de completar los estudios secundarios de aquellos jóvenes y adultos que no pudieron realizarlo en momentos previos o con las estrategias vigentes, ofreciendo otras formas de escolarización de acuerdo a su contexto y necesidades.

Además de esta viabilidad política, es en la viabilidad de recursos materiales donde se observa el desarrollo de un proceso de co-construcción de estrategias entre los diversos actores que conforman el entramado socio-técnico de la innovación. Estas estrategias se focalizaron principalmente en resolver los inconvenientes y obstáculos que se fueron identificando durante la implementación del PVV en dos aspectos fundamentales: por un lado, el acceso a espacios físicos que dispongan de los recursos y la infraestructura necesarios para la descentralización de la gestión pedagógica y administrativa del plan y la realización de los encuentros presenciales, y, por otro lado, el acceso a los recursos tecnológicos (dispositivos y conectividad) por parte de los estudiantes y los docentes para llevar adelante el cursado virtual de esta propuesta educativa. Respecto de este último aspecto, consideramos que la habilitación de sedes de conectividad no logra cubrir las necesidades de acceso a los recursos tecnológicos por parte de los estudiantes dado que, por un lado, no se pudieron habilitar dichas sedes en todas las localidades del territorio provincial y, por el otro, no se desplegaron estrategias de distribución de equipamientos para los

estudiantes del PVV como lo hizo el PCI a nivel nacional⁴⁴. Sin embargo, en el ingreso al entramado socio-técnico de actores que no pertenecen al circuito educativo de la Provincia, tales como mutuales, sindicatos, bibliotecas populares, entre otros, donde se pone en evidencia el proceso de co-construcción de estrategias donde el territorio cobra especial relevancia.

De esta manera, podemos afirmar que el PVV no es el resultado de una sucesión lineal de hechos, sino que es producto de una larga serie de negociaciones y construcción de sentidos entre los diversos actores individuales y colectivos que conforman el entramado territorial y político de la innovación y que ponen en evidencia la consolidación de una «red» en la que se establecen dinámicas de integración de diversos elementos al escenario educativo entre los cuales se incluyen las TIC.

En relación a esto último, en esta investigación nos propusimos abrir la «caja negra» de la tecnología pudiendo comprender que «integrar» las TIC implica acoplarse al entramado de relaciones sociales, políticas, económicas y culturales, superando una concepción de tecnología como neutral, objetiva, racional e independiente de cualquier influencia externa. Las TIC se integran a la «red» y la co-construyen en el proceso de reasignación de sentidos y significados de las tecnologías, lo que Thomas (2013) denomina la «resignificación de tecnologías». A partir de esta categoría, pudimos indagar en nuestro caso de estudio cómo ciertas tecnologías, que ya se encontraban disponibles para otros escenarios y con otros sentidos, son reutilizadas de manera creativa en el marco de una dinámica de innovación. Este es el caso de la Plataforma Educativa que el Ministerio de Educación de Santa Fe disponía para el desarrollo y el acompañamiento de los programas provinciales de formación docente que al ingresar al entramado socio-técnico del PVV debió ser resignificada en la construcción de nuevos sentidos. Partiendo de considerar que el PVV establece una opción educativa semipresencial virtual, donde el desarrollo de la propuesta pedagógica, la comunicación institucional, las relaciones e interacción entre los actores se establece en un entorno educativo virtual, la plataforma educativa debió ser reutilizada creativamente para cumplir con esta funcionalidad. Pero es importante resaltar que no sólo la plataforma educativa fue

⁴⁴ Tal como se mencionó en el Capítulo 5 de esta tesis, el PCI no incluye a los estudiantes inscriptos en las Escuelas de Enseñanza Media para Adultos en la asignación de dispositivos tecnológicos.

resignificada, sino que todas estas acciones se rediseñaron y reformularon en el marco de las posibilidades que ofrecía esta tecnología en particular. Para ello, se conformó un equipo de trabajo con integrantes del Equipo Central del PVV e integrantes de la Coordinación Central de la Plataforma Educativa del Ministerio de Educación a fin de realizar adaptaciones y ajustes dentro de las posibilidades de funcionamiento de la misma, asignando nuevos sentidos tanto del recurso tecnológico ya disponible a nivel Provincial como de su medio de aplicación, situándose en el «tejido sin costuras» de la dinámica de innovación. Esta resignificación de la Plataforma Educativa en el marco de su integración a la «red» pone en evidencia la dimensión relacional y política de la tecnología al entender que éstas generan agencia y, al decir de Thomas y Santos (2016), lejos de ser universal, esta agencia es siempre social, política y económicamente situada.

Por otro lado, sostenemos que «integrar» las TIC implica genuinos procesos de transformación del proceso educativo en sus múltiples dimensiones, esto es, nuevas concepciones y formatos de currículum, nuevas formas de aprender y enseñar, nuevas prácticas pedagógicas, nuevos roles en relación al proceso educativo, nuevas formas de organización institucional, entre otros. En este sentido y retomando la relación entre cambio e innovación, consideramos que tanto los procesos de «innovación» como de «integración» impulsan transformaciones tanto en las prácticas, los roles y los escenarios educativos tradicionales, en un proceso que Joseph Schumpeter (1934, citado en OCDE, 2005) denominó de «destrucción creativa». Es en esta condición donde podemos observar que ambos procesos son mutuamente excluyentes, esto es, no hay innovación sin integración y no hay integración sin innovación.

En el caso del PVV pudimos observar genuinas transformaciones en varios elementos del proceso educativo, tales como la organización institucional, el currículum, los roles de los docentes y los estudiantes y en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Adentrándonos en las transformaciones de la **organización institucional**, pudimos observar que, en un primer nivel de análisis más macro vinculado con la política educativa y el sistema educativo, el PVV se inscribe en un nivel y modalidad específica del sistema educativo provincial transformando las coordenadas tiempo-espacio a los efectos de favorecer una mayor inclusión socioeducativa y poniendo en tensión la fuerza reguladora del tiempo entre el adentro

y afuera de la escuela. En un segundo nivel de análisis centrado en la gestión institucional, observamos que esta se vio transformada respecto de los formatos tradicionales al configurarse un nuevo escenario educativo, donde la plataforma educativa y los dispositivos tecnológicos se establecen como el espacio institucional donde la comunicación, los vínculos, las relaciones, el contenido pedagógico adquieren otra dimensionalidad y temporalidad promoviendo la construcción de un modelo educativo más flexible y accesible. Por último, en el tercer nivel de análisis vinculado con las condiciones institucionales se observó una clara ruptura con la temporalidad de las trayectorias escolares ya que el seguimiento de los estudiantes se realiza por el módulo que cursa o aprobó más que por el año escolar que transita. De la misma manera, el agrupamiento de los estudiantes en un salón de clases ya no responde a esta lógica de avance gradual por años, sino que, además de contemplar el módulo que cursa se establece una lógica de agrupamiento atendiendo a la georreferenciación del estudiante y la sede provincial asignada para los encuentros presenciales.

Las transformaciones que evidenciamos a nivel del **currículum** podemos resumirlas en cuatro elementos estructurales: 1) la estructura modular, 2) la lógica transversal e integral por contextos problematizadores, 3) la orientación del proceso educativo hacia la resolución de problemas y la formulación de los *“Proyectos de Acción Sociocomunitarios”* y 4) la lógica interdisciplinar. Estos elementos estructurales que hemos identificado del currículum nos permiten concluir que en este nivel de transformación se evidencia un currículum articulado con el contexto inmediato del estudiante, con su vida cotidiana, pero que además promueve una formación crítica y autónoma para la vida social, política y económica. Un currículum que, retomando la afirmación que citamos de Axel Rivas, se orienta a *“enseñar a comprender cómo funciona nuestro mundo, cómo empoderarnos para actuar en él, cómo desarrollar un coraje ético que guíe nuestro comportamiento humano y cómo crear nuevos significados para actuar en circunstancias diversas e inciertas”* (2019, p. 157).

Estas transformaciones observadas encuentran correlato con las transformaciones en **los roles de los docentes y los estudiantes** y en los **procesos de enseñanza y de aprendizaje**, las cuales responden a la emergencia de una «nueva territorialidad» con dimensiones espacio-tiempo propios, autorregulado y sin

fronteras, establecida por el ingreso de las TIC al escenario educativo. Es en este nuevo entorno educativo donde se establecen estas transformaciones, imprimiendo al proceso educativo características propias tales como flexibilidad, accesibilidad e interactividad. De esta manera, podemos reforzar la idea de que toda IE implica generar transformaciones deliberadas, planeadas y sistematizadas en el proceso educativo en una dirección renovada de lo existente, presentando algo nuevo en un contexto diferente. Y en el mismo sentido, «integrar» las TIC implica, siguiendo lo afirmado por Lugo e Ithurburu (2019) impulsar transformaciones radicales en la estructura escolar.

Por último, hemos podido construir e implementar una Matriz de Análisis como herramienta metodológica para poner luz a el entramado socio-técnico que se construye en relación a una dinámica de innovación educativa al permitir abrir la «caja negra» de la tecnología y deconstruir sus heterogéneos elementos constitutivos. En un plano práctico, esta herramienta analítica nos permitió dar cuenta del carácter complejo, dinámico y multidimensional de nuestro objeto de estudio. Pudimos, por tanto, comprender que «integrar» las TIC es un proceso mucho más complejo y multifactorial que la simple incorporación de las tecnologías al escenario educativo. Si bien, la dotación de infraestructura y equipamiento es un componente básico y fundamental, no es suficiente para lograr la integración de las mismas dado que no se tienen en cuenta las tensiones y negociaciones establecidas en los escenarios educativos, las diferentes concepciones, intereses y sentidos que los diferentes actores construyen en relación a las TIC, así como tampoco, las transformaciones que ocurren en las dimensiones del proceso educativo.

Consideramos que esta Matriz de Análisis, en tanto herramienta analítica, materializó la intención de esta tesis de definir un conjunto de dimensiones que posibiliten responder a qué entramado socio-técnico, qué red de relaciones y de actores, qué proceso de co-construcción de estrategias y viabilidades deben establecerse para impulsar innovaciones educativas que integren las TIC y promuevan una mayor inclusión socioeducativa, abriendo la posibilidad a futuras investigaciones que pongan en evidencia las condiciones y dinámicas que facilitan, potencian u obturan la implementación de cambios en las instituciones educativas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, I. (1992). La innovación educativa en América Latina: balance de cuatro décadas. *Perspectivas. Revista trimestral de educación* 2, XXII(3), 379–394.
- Aguerrondo, I. (2008). The Dynamics of Innovations: Why does it Survive and What Makes it function. En OECD Publishing (Ed.), *Innovating to Learn, Learning to Innovate* (pp. 175–203). CERI - OECD. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.1787/9789264047983-10-en>
- Albornoz, M. B. (2013). Cambio social y nuevas tecnologías: el caso de la educación. En *Culturas y política cultural en el DMQ. Una colección de ensayos.* (pp. 105–114). Quito. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/85143209.pdf#page=104>
- Albornoz, M. B. (2016). Análisis socio-técnico: un nuevo marco para estudiar las políticas de e-inclusión en Ecuador. *ResearchGate*, (August).
- Albornoz, M. B. (2019). Políticas tecnológicas para la educación: Caso QuitoEduca.net. *Revista Ciencia UNEMI*, 12(30), 118–129. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7067111>
- Albornoz, M. B., Bustamante Salamanca, M., & Jiménez Becerra, J. (2012). *Computadores y cajas negras*. Quito: FLACSO, Sede Ecuador. Recuperado de <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/52547.pdf>
- Almirón, M. E. (2014). *La situación de las TIC en la educación argentina: un estudio de casos en dos escuelas bonaerenses (Tesis Doctoral)*. (RIDAA (Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto), Ed.). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes. Recuperado de <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/101>
- Alucin, S. V. (2017). Imaginarios sobre los estudiantes en las políticas escolares. El nivel secundario en el “centro” y en la “periferia”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(72), 135–158. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v22n72/1405-6666-rmie-22-72-00135.pdf>
- Alucin, S. V. (2018). ¿Cómo mejorar la escuela secundaria para que sea más inclusiva?: análisis del “Plan Vuelvo a Estudiar” de Santa Fe (Argentina). En F. J. Murillo (Ed.), *Actas del II Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación* (pp. 514–516). Madrid: RILME. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/682957>
- Alucin, S. V. (2019). Focalización y/o universalización: análisis del plan “Vuelvo a Estudiar” de Santa Fe, Argentina. *A Contra corriente*, 16(2), 224–247.
- Alzás García, T., Casa García, L. M., Luengo González, R., Torres Carvalho, J. L., & Catarreira, S. V. (2016). Revisión metodológica de la triangulación como estrategia de investigación. *Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales*, 3, 639–648.
- Area Moreira, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. *Revista de Educación*, 352(convocatoria 2005), 77–97.

Recuperado de
<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/79368/00820103009645.pdf?sequence=1>

- Balarín, M. (2013). Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: caso Perú. En J. C. Tedesco (Ed.), *Programa TIC y Educación Básica* (1° ed.). Buenos Aires: UNICEF.
- Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(2/3), 19–33. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/14985>
- Barraza Macías, A. (2005). Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa. *Innovación Educativa*, 5(28), 19–31. Recuperado de <https://bit.ly/3mUJcdf>
- Barraza Macías, A. (2007). Análisis conceptual del término innovación educativa. *Revista Visión Educativa IUNAES*.
- Barraza Macías, A. (2013). *¿Cómo elaborar proyectos de innovación educativa?* Durango, México: Universidad Pedagógica de Durango.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación social. Significado y medida*. (1° edición). España: Ariel Sociología.
- Bijker, W. (2005). ¿Cómo y por qué es importante la tecnología? *REDES. Revista de Estudios Sociales de la Ciencia*, 11(21), 19–53.
- Bijker, W. (2013). La construcción social de la baquelita: hacia una teoría de la invención. En H. Thomas & A. Buch (Eds.), *Actos, actores y artefactos. Sociología de la tecnología* (1° ed., pp. 63–100). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Blanco, R., & Messina, G. (2000). *Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina. Estado del arte sobre las innovaciones educativas en América Latina*. Santa Fe de Bogotá: Convenio Andrés Bello. Recuperado de <http://www.redinnovemos.org/content/view/744/11/lang,en/>
- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social. Capital Cultural, Escuela Y Espacio Social* (6° ed.). Buenos Aires: Siglo XXI Editores. Recuperado de http://mgomez.blog.unq.edu.ar/modules/docmanager/get_file.php?curent_file=70&curent_dir=6%0A
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. (A. B. Gutierrez (trad), Ed.) (1° ed.). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Brieva, S. S., Garrido, S., Thomas, H., Bortz, G., Carrozza, T., Costa, A. M., ... Lalouf, A. (2015). *La producción de tecnologías e innovación para el desarrollo inclusivo y sustentable. Análisis de políticas públicas y estrategias institucionales en Argentina. Informe Final*. Instituto de Estudios sobre la Ciencia y la Tecnología (IESCT); Centro Interdisciplinario de Estudios de la Ciencia, Tecnología e Innovación (CIECTI); Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Bruun, H., & Hukkinen, J. (2013). Cruzando fronteras: un diálogo en tres formas de comprender el cambio tecnológico. En H. Thomas & A. Buch (Eds.), *Actos, actores y artefactos. Sociología de la tecnología* (1° ed., pp. 185–216). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

- Bush, V. (1999). Ciencia, la frontera sin fin. Un informe al presidente, julio de 1945. *REDES. Revista de Estudios Sociales de la Ciencia*, VI(14), 89–156.
- Calamari, M., Saccone, M., & Santos, M. (2015). Procesos de “flexibilización” como clave para la “inclusión socioeducativa”. Un análisis del Plan “Vuelvo a estudiar” en la provincia de Santa Fe. *Revista de la Escuela de Antropología (REA)*, (XXI), 47–70.
- Calamari, M., Saccone, M., & Santos, M. (2016). Políticas de “inclusión socioeducativa” en la provincia de Santa Fe. Identificando algunas relaciones y núcleos problemáticos a partir del análisis del plan “Vuelvo a estudiar”. En S. Sánchez & J. Shapiro (Eds.), *Políticas públicas en las últimas décadas: tendencias, continuidades y transformaciones* (pp. 18–22). Rosario, Santa Fe: UNR Editora y CeaCu (Centro de Estudios Antropológicos en Contextos Urbanos).
- Callon, M. (2013). La dinámica de las redes tecno-económicas. En H. Thomas & A. Buch (Eds.), *Actos, actores y artefactos. Sociología de la tecnología* (1° ed., pp. 147–184). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Cea D’ Ancona, M. Á. (2001). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Síntesis Sociológica.
- Coll, C. (2010). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. En J. M. Mominó & C. Sigalés (Eds.), *El impacto de las TIC en la educación: más allá de las promesas* (1° ed., pp. 75–91). Barcelona: UOC Ediciones. Recuperado de http://cbueg-mt.iii.com/iii/encore/record/C__Rb6549545__Seducacion__P0,5__O-date__X0?lang=cat&suite=def
- Congreso de la Nación Argentina. (2006). Ley N° 26.206, Ley de Educación Nacional (14 de diciembre de 2006). *Boletín Oficial, Congreso de la Nación Argentina*, (31062, 28 de diciembre de 2006). Recuperado de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>
- Consejo Federal de Educación. (2007). Resolución CFE N° 32/07, Acuerdo Marco para Estudios de Educación a Distancia. Niveles Primario, Secundario y Superior (29 de noviembre de 2007). Recuperado de <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res07/32-07-anexo01.pdf>
- Consejo Federal de Educación. (2010a). Resolución CFE N° 118/10, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Documento Base (Anexo I) (30 de septiembre de 2010). Recuperado de https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res10/118-10_01.pdf
- Consejo Federal de Educación. (2010b). Resolución CFE N° 118/10, Lineamientos Curriculares, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (Anexo II) (30 de septiembre de 2010). Recuperado de https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res10/118-10_02.pdf
- de la Torre, S. (1997). *Innovación Educativa: el proceso de innovación* (1° ed.). Madrid: Dykinson, S.L.
- Díaz Barriga, F. (2009). *La innovación en la enseñanza soportada en TIC. Una mirada*

- al futuro desde las condiciones actuales*. México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <http://www.oei.es/tic/santillana/Barriga.pdf>
- Díaz Barriga, F. (2014). Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: caso México. En J. C. Tedesco (Ed.), *Programa TIC y Educación Básica* (1° ed.). Buenos Aires: UNICEF.
- Dirección de Información y Estadística Educativa. (2019). *Anuario Estadístico Educativo 2018* (1° ed.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación, Dirección de Información y Estadística Educativa (DIEE). Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anuario-estadistico-datos-2018-web.pdf>
- Dughera, L. (2015). *De Internet, computadoras portátiles, softwares y contenidos. Un análisis comparativo de planes “una computadora, un alumno” en tres provincias de la Argentina (Tesis Doctoral)*.
- Dussel, I. (2014). Programas educativos de inclusión digital. Una reflexión desde la Teoría del Actor en Red sobre la experiencia de Conectar Igualdad (Argentina). *Estudios de Comunicación y Política*, (34), 39–56. Recuperado de <http://version.xoc.uam.mx>
- Dussel, I., & Quevedo, L. A. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. VI Foro Latinoamericano de Educación* (1° ed.). Buenos Aires: Santillana. Recuperado de <http://www.virtualeduca.org/ifd/pdf/ines-dussel.pdf>
- Dussel, I., & Trujillo Reyes, B. F. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles Educativos*, XL, 142–178. Recuperado de http://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/59182
- Edwards-Schachter, M. (2013). Innovación y Creatividad. En Blogueros de Tendencias21 (Ed.), *Los colores del conocimiento. Una visión policromática de la sabiduría humana* (pp. 157–164). Berlin (Alemania): Lola Books GbR. Recuperado de <http://www.eoi.es/blogs/elizabethmontesdeoca/2012/03/13/creatividad-e-innovacion-empresarial/>
- Escudero Muñoz, J. M. (2012). Claros y oscuros del Espacio Europeo de Educación Superior como innovación educativa. En *VII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria*. Porto: Universidad de Porto, Portugal. Recuperado de https://www.aidu-asociacion.org/wp-content/uploads/2019/12/5_EscuderoMunoz.pdf
- Escudero Muñoz, J. M. (2014). Avances y retos en la promoción de la innovación en los centros educativos. *Educación*, 101–138. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.693>
- Estebaranz, A. (1994). *Didáctica e Innovación Curricular*. PUBLICACIONES, UNIVERSIDAD DE SEVILLA. SECRETARIADO DE.
- Fernández Tilve, M. D., Gewerc, A., & Álvarez Núñez, Q. (2009). Proyectos de innovación curricular mediados por TIC: un estudio de caso. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 8(1), 65–81. Recuperado de

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3039595&info=resumen&idioma=ENG>

- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- García, L. B., Manzione, M. A., & Zelaya, M. (2015). *Administración y gestión de la educación. La configuración del campo de estudio* (1° ed.). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Transaction.
- Gobierno de la Provincia de Santa Fe. (2012). *Plan Estratégico Provincial Santa Fe. Visión 2030* (1° ed.). Santa Fe: Ministerio de Gobierno y Reforma del Estado de la Provincia de Santa Fe.
- Godin, B. (2015). Models of innovation: Why models of innovation are models, or what work is being done in calling them models? *Social Studies of Science*, 45(4), 570–596. <https://doi.org/10.1177/0306312715596852>
- González, M. T., & Escudero Muñoz, J. M. (1986). *Innovación educativa. Teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona, España: Editorial Humanitas.
- Gros Salvat, B. (2016). Tecnologías digitales e innovación educativa: retos de una relación inevitable. En *El impacto de las TIC en la educación: más allá de las promesas2* (pp. 157–178). Barcelona: UOC Ediciones.
- Guido, L. (2009). *Tecnologías de Información y Comunicación, Universidad y Territorio. Construcción de “campus virtuales” en Argentina (Tesis Doctoral)*. Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad. Recuperado de <http://www.revistacts.net/wp-content/uploads/2010/02/tesis-doctoral-Luciana-Guido.pdf>
- Havelock, R. (1971). *Planning for innovation through dissemination and utilization of knowledge*. Michigan: Center for Research on Utilization of Scientific Knowledge, University of Michigan.
- Havelock, R., & Huberman, A. (1977). *Solving Educational Problems: The Theory and Reality of Innovation in Developing Countries*. Development. Paris: UNESCO.
- Havelock, R., & Huberman, A. (1980). *Innovación y problemas de la educación: teoría y realidad en los países en desarrollo*. Ginebra, Suiza.
- Hernández-Sánchez, A. M., & Ortega, J. A. (2015). Aprendizaje electrónico afectivo: Un modelo innovador para desarrollar una acción tutorial virtual de naturaleza inclusiva. *Formacion Universitaria*, 8(2), 19–26. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062015000200004>
- Homar, A., & Altamirano, G. (2018). *Educación secundaria de jóvenes y adultos. Políticas, discursos y modos de gestión en torno a la inclusión educativa* (1a ed.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Noveduc, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- House, E. (1988). Tres perspectivas de la innovación educativa: tecnológica, política y cultural. *Revista de Educación*, (286), 5–34.

- Huberman, A. (1973). *Cómo se realizan los cambios en educación: una contribución al estudio de la innovación*. Paris: UNESCO.
- Jara, I. (2013). Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: caso Chile. En J. C. Tedesco (Ed.), *Programa TIC y Educación Básica* (1° ed.). Buenos Aires: UNICEF.
- Jiménez, J., Bustamante, M., & Albornoz, M. B. (2015). El problema del determinismo en las políticas de educación y TIC. En H. Thomas, M. B. Albornoz, & F. Picabea (Org.) (Eds.), *Políticas Tecnológicas y Tecnologías Políticas. Dinámicas de inclusión, innovación y desarrollo en América Latina* (1° ed., pp. 207–240). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Kelly, V. (2012). Las políticas de integración de TIC en América Latina. *Signos Universitarios*, 31(48), 205–218. Recuperado de <http://p3.usal.edu.ar/index.php/signos/article/viewFile/1822/2275>
- Kozma, R. (2008). Comparative Analysis of Policies for ICT in Education. En J. Voogt & G. Knezek (Eds.), *International handbook of information technology in primary and secondary education* (pp. 1083–1096). Berlin: Springer.
- Kreimer, P. (1999). *De probetas, computadoras y ratones. La construcción de una mirada sociológica sobre la ciencia*. Bernal: Universidad Nacional de La Plata; Universidad Maimónides.
- Landau, M., Serra, J. C., & Gruschetsky, M. (2007). Acceso universal a la alfabetización digital: políticas, problemas y desafíos en el contexto argentino. En *Serie: La educación en Debate. Documentos de la DiNIECE*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación; DiNIECE.
- Llosa, S. (2017). Demandas educativas de jóvenes y adultos a lo largo de la vida: una perspectiva psicosocial. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 39(1), 70–90.
- Llosa, S., Sirvent, M. T., Toubes, A., & Santos, H. (2001). La situación de la educación de jóvenes y adultos en la Argentina. *Revista Brasileira de Educação*, (18), 22–34. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000300003>
- Lugo, M. T. (2010). Las políticas TIC en la educación de América Latina: tendencias y experiencias. *Revista Fuentes*, 10, 52–68.
- Lugo, M. T. (2016). *Entornos digitales y políticas educativas*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-UNESCO.
- Lugo, M. T., & Brito, A. (2015). Las Políticas TIC en la educación de América Latina. Una oportunidad para saldar deudas pendientes. *Archivos de Ciencias de la Educación*, (9), 3. Recuperado de <https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivos09a03>
- Lugo, M. T., & Ithurburu, V. (2019). Políticas digitales en América Latina. Tecnologías para fortalecer la educación de calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 79(1), 11–31. Recuperado de <https://bit.ly/2XOLBdT>
- Lugo, M. T., & Kelly, V. (2010). Tecnología en educación ¿Políticas para la innovación? *Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco*, 13.

- Lugo, M. T., & Kelly, V. (2011a). *El modelo 1 a 1: un compromiso por la calidad y la igualdad educativas. La gestión de las TIC en la escuela secundaria: nuevos formatos institucionales* (1° ed.). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de <http://jovenesconectar.educ.ar/include/material/m-iipegestion.pdf>
- Lugo, M. T., & Kelly, V. (2011b). *La matriz TIC Una herramienta para planificar las Tecnologías de la Información y Comunicación en las instituciones educativas* (1° edición). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-UNESCO.
- Lugo, M. T., & Schurmann, S. (2012). *Activando el aprendizaje móvil en América Latina. Iniciativas ilustrativas e implicaciones políticas*. Paris: UNESCO Publishing. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216080_spa.locale=es
- Margalef, L., & Arenas, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, (47), 13–31.
- Martínez Carazo, P. C. (2006). El método de estudio de caso: Estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y gestión: revista de la División de Ciencias Administrativas de la Universidad del Norte*, (20), 165–193. <https://doi.org/10.1055/s-0029-1217568>
- Mezzadra, F., & Bilbao, R. (2010). *Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en educación: discusiones y opciones de política educativa*. Buenos Aires: CIPPEC. Recuperado de http://www.cebem.org/cmsfiles/publicaciones/Libro_TICS.pdf
- Ministerio de Educación de Santa Fe. (2014a). Plan de estudios Bachiller en Agro y Ambiente, Plan Vuelvo a Estudiar Virtual. Santa Fe: Ministerio de Educación de Santa Fe.
- Ministerio de Educación de Santa Fe. (2014b). Plan de estudios Bachiller en Economía y Administración, Plan Vuelvo a Estudiar Virtual. Santa Fe: Ministerio de Educación de Santa Fe.
- Ministerio de Educación de Santa Fe. (2014c). *Resolución N° 1674/14, Programa de Formación “Tutores Virtuales, Humanizadores, Afectivos e Inclusivos”*. Santa Fe.
- Ministerio de Educación de Santa Fe. (2015a). *Resolución N° 001/15, Designación CUE y Código Jurisdiccional a la EEMPA N° 1330*. Santa Fe.
- Ministerio de Educación de Santa Fe. (2015b). *Resolución N° 2091/15, Curso de Formación Semipresencial “La formación del Docente-Tutor del Plan Vuelvo Virtual para una educación socio-inclusiva”*. Santa Fe.
- Ministerio de Educación de Santa Fe. (2015c). *Resolución N° 825/15, Planes de Estudios de Educación Secundaria para Jóvenes y Adultos (EPJA), con orientación en Agro y Ambiente - opción semipresencial, y en Economía y Administración - opción semipresencial*. Santa Fe.
- Ministerio de Educación de Santa Fe. (2017a). *Decir presente. Plan Vuelvo a Estudiar: voces y miradas en torno a una experiencia de inclusión socioeducativa en la*

- provincia de Santa Fe*. (1° ed.). Santa Fe: Ministerio de Educación de Santa Fe.
- Ministerio de Educación de Santa Fe. (2017b). *Plan Vuelvo a Estudiar - Línea Territorial. Política de inclusión socioeducativa del Ministerio de Educación de Santa Fe (Informe Final 2016)*. Rosario, Santa Fe: Secretaría de Planificación y Articulación Educativa, Ministerio de Educación de Santa Fe.
- Ministerio de Educación de Santa Fe. (2017c). *Plan Vuelvo a Estudiar - Vuelvo Virtual. Política de inclusión socioeducativa del Ministerio de Educación de Santa Fe (Informe Final 2016)* (1° ed.). Santa Fe: Ministerio de Educación de Santa Fe.
- Ministerio de Educación de Santa Fe. (2018). *Plan Vuelvo a Estudiar: Políticas de Inclusión Socioeducativa del Ministerio de Educación de Santa Fe (Informe 2017)*. Rosario, Santa Fe: Secretaría de Planificación y Articulación Educativa, Ministerio de Educación de Santa Fe.
- Ministerio de Educación de Santa Fe. (2019). *Anuario 2018. Estadísticas Educativas de la Provincia de Santa Fe, Argentina*. (1° ed.). Santa Fe: Ministerio de Educación de Santa Fe.
- Neiman, G., & Quaranta, G. (2006). Los estudio de caso en la investigación sociológica. En *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213–237).
- OCDE. (2002). *Manual Frascati*. (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos, Ed.). Fundación Española Ciencia y Tecnología (FECyT). Recuperado de www.oecd.org/www.fecyt.es
- OCDE. (2005). *Manual de Oslo. Guía para la recogida e interpretación de datos sobre innovación* (3° edición). Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos. <https://doi.org/10.1787/9789264065659-es>
- Oszlak, O., & O'Donnell, G. (1995). Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación. *Redes. Revista de Estudios Sociales de la Ciencia*, 2(4), 99–128.
- Palamidessi, M. (2006). *La escuela en la sociedad de redes. Una introducción a las tecnologías de la información y la comunicación en la educación* (1° ed.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_11/a_129/129.html
- Pinch, T. (2015). La construcción social de la tecnología: una revisión. En M. J. Santos & R. Díaz Cruz (Eds.), *Innovación tecnológica y procesos culturales. Perspectivas teóricas* (2° ed., pp. 19–37). México: Fondo de Cultura Económica.
- Pinch, T., & Bijker, W. (2013). La construcción social de hechos y de artefactos: o acerca de cómo la sociología de la ciencia y la sociología de la tecnología pueden beneficiarse mutuamente. En H. Thomas & A. Buch (Eds.), *Actos, actores y artefactos. Sociología de la tecnología* (1° ed., pp. 19–62). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Poder Ejecutivo de la Provincia de Santa Fe. (1994). Decreto N° 3667, Creación de las Direcciones Regionales de Educación y Cultura de la Provincia de Santa Fe (14 de diciembre de 1994).
- Poder Ejecutivo de la Provincia de Santa Fe. (2007). Decreto N° 2885, Estructura

- Académica del Sistema Educativo Provincial (27 de noviembre de 2007).
- Poder Ejecutivo de la Provincia de Santa Fe. (2018). Decreto N° 3446, Estructura Orgánica de la Escuela de Enseñanza Media para Adultos N° 1330 “Plan Vuelvo a Estudiar Virtual” (28 de noviembre de 2018).
- Redondo, P. (2011). Entre lo social y lo educativo. Notas sobre políticas y prácticas frente a la desigualdad. En N. Elichiry (comp.) (Ed.), *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa: tensiones entre focalización y universalización* (1° ed., pp. 13–42). Buenos Aires: Noveduc, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Rivas, A. (2017). *Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales*. Buenos Aires: Fundación Santillana. Recuperado de <https://bit.ly/2Js0Zdi>
- Rivas, A. (2018). Un sistema educativo digital para la Argentina. En *Documento de Trabajo N° 165* (p. 164). Buenos Aires: CIPPEC. Recuperado de <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2018/07/165-DT-Un-Sistema-Educativo-Digital-para-la-Argentina.pdf>
- Rivas, A. (2019). *¿Quién controla el futuro de la educación?* (1° ed.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Rivas, A., & Bilbao, R. (2011). *Las provincias y las TIC: avances y dilemas de política educativa*. (CIPPEC, Ed.). Buenos Aires.
- Sack, R. (1981). Una tipología de las reformas de educación. *Perspectivas. Revista trimestral de educación*, XI(1), 45.
- Salinas, J. (2004a). Cambios metodológicos con las TIC: estrategias didácticas y entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. *Bordón. Revista de pedagogía*, 56(3), 469–481. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Jesus_Salinas/publication/39214325_Cambios_metodologicos_con_las_TIC_estrategias_didacticas_y_entornos_virtuales_de_ensenanza-aprendizaje/links/0912f509c0a81c366d000000/Cambios-metodologicos-con-las-TIC-estrategias-did
- Salinas, J. (2004b). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 1, 1–16. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1037290>
- Salinas, J. (2008). *Innovación educativa y uso de las TIC. Universidad Internacional de Andalucía* (Universida). Sevilla. Recuperado de <https://dspace.unia.es/handle/10334/3647>
- Sancho, J. M., Hernández, F., Carbonell, J., Tort, A., Sánchez-Cortés, E., & Simó, N. (1993). *Aprendiendo de las innovaciones en los centros: la perspectiva interpretativa de investigación aplicada a tres estudios de casos*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia: C.I.D.E. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=378702&info=resumen&idioma=SPA>
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de objetivos y elección de la metodología* (Vol. 53). Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de

Ciencias Sociales. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

- Schiavo, E. (2007a). Investigación científica y tecnológica en el campo de las TIC: ¿conocimientos técnicos, contextuales o transversales? *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 3(9), 91–113.
- Schiavo, E. (2007b). La universidad ante los desafíos y oportunidades de la sociedad del conocimiento El caso de la provincia de Buenos. *VII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires*, 0–11. Recuperado de <http://cdsa.aacademica.org/000-106/148>
- Schiavo, E., Gelfuso, A., & Travela, C. (2016). TIC, Políticas Públicas y Territorio. El caso del Nono Lab. *Horizontes Sociológicos*, 4(8), 94–106. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5594/ev.5594.pdf
- Schiavo, E., Quiroga, S., Carceglia, D., Coppolecchio, L., & Cravacuore, D. (2001). Internet y gestión local: hacia la creación del habitus en el ciudadano. En M. Bonilla & G. Cliches (Eds.), *Internet y sociedad en América Latina y el Caribe, investigaciones para sustentar el diálogo* (pp. 309–345). Quito: FLACSO. Recuperado de <http://www.flacso.org.ec/docs/sfintschiavo.pdf>
- Scribano, A. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo* (1° ed.). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Sinisi, L., Montesinos, M. P., & Schoo, S. (2010). Aportes pra pensar la educación de jóvenes y adultos en el nivel secundario: un estudio desde la perspectiva de los sujetos. En *Serie: La educación en Debate. Documentos de la DiNIECE*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación; DiNIECE.
- Sirvent, M. T., & Llosa, S. (1998). Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo. Análisis de la demanda potencial y efectiva. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, VII(12), 77–92.
- SITEAL. (2014). *Informe de tendencias sociales y educativas en América Latina 2014: Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina*. (UNESCO-IIPE & OEI, Eds.). Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-UNESCO. Recuperado de http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_informe_2014_politicas_tic.pdf
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos* (1° reimp.). Madrid: Ediciones Morata.
- Sunkel, G. (2011). Las TIC en la educación en América Latina: visión panorámica. En R. Carneiro, J. C. Toscano, & T. Díaz (Eds.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. (Colección, pp. 29–43). España: OEI y Fundación Santillana. <https://doi.org/9788476661970>
- Tejada Fernández, J. (2002). *La innovación en educación*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Tenti Fanfani, E. (2015). *La escuela y la cuestión social: ensayos de sociología de la educación* (1° ed.). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Thomas, H. (2000). Tecnología y Sociedad. En P. Kreimer & H. Thomas (Eds.), *Aspectos sociales de la Ciencia y la Tecnología* (pp. 148–175). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

- Thomas, H. (2009). Tecnologías para la inclusión social y políticas públicas en América Latina. *Grupo de Estudios Sociales de la Tecnología y la Innovación, IEC/UNQ y CONICET.*, 1–32.
- Thomas, H. (2011). Sistemas Tecnológicos Sociales y Ciudadanía Socio-Técnica. Las tecnologías desempeñan un papel central en los procesos de cambio social y conforman una dimensión clave para el diseño de políticas públicas de Ciencia , Tecnología , Innovación y. *diCom*, 1–13.
- Thomas, H. (2013). Estructuras cerradas versus procesos dinámicos: trayectorias y estilos de innovación y cambio tecnológico. En H. Thomas & A. Buch (Eds.), *Actos, actores y artefactos. Sociología de la tecnología* (1° ed., pp. 217–262). Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Thomas, H., Bortz, G., & Garrido, S. (2015). *Enfoques y estrategias de desarrollo tecnológico, innovación y políticas públicas para el desarrollo inclusivo. Documento de trabajo*. Bernal: IESCT-UNQ. Recuperado de www.iesct.unq.edu.ar
- Thomas, H., Fressoli, M., & Lalouf, A. (2008). Estudios sociales de la tecnología: ¿hay vida después del constructivismo? *REDES. Revista de Estudios Sociales de la Ciencia*, 14(27), 59–76. Recuperado de <https://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/487>
- Thomas, H., Fressoli, M., & Santos, G. (2012). *Tecnología, Desarrollo y Democracia. Nueve estudios sobre dinámicas socio-técnicas de exclusión/inclusión social* (1° ed.). Buenos Aires: Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación.
- Thomas, H., & Santos, G. (2016). Tecnologías para incluir: marco analítico-conceptual. En *Tecnologías para incluir. Ocho análisis socio-técnicos orientados al diseño estratégico de artefactos y normativas* (1° ed., pp. 13–48). Carapachay: Lenguaje Claro Editora.
- UNESCO. (1975). *El tiempo de la innovación*. México: SepSetenta.
- UNESCO. (2006). *La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los Sistemas Educativos*. (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP) & Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, Eds.). UNESCO.
- UNESCO. (2013). *Enfoque estratégico sobre las TICs en educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).
- UNESCO. (2016a). *Innovación Educativa. Herramientas de apoyo para el trabajo docente*. Recuperado de www.unesco.org/lima
- UNESCO. (2016b). *Revisión comparativa de iniciativas nacionales de aprendizaje móvil en América Latina. Los casos de Colombia, Costa Rica, Perú y Uruguay*. (UNESCO, Ed.). París.
- UNESCO. (2019). *Inclusión y Equidad Educativa. Documento de eje*. (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación & UNESCO, Eds.). Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIEP-UNESCO.

- Vacchieri, A. (2013). Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: caso Argentina. En J. C. Tedesco (Ed.), *Programa TIC y Educación Básica* (1° ed.). Buenos Aires: UNICEF.
- Vaillant, D. (2013). Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: caso Uruguay. En J. C. Tedesco (Ed.), *Programa TIC y Educación Básica* (1° ed.). Buenos Aires: UNICEF. Recuperado de http://www.unicef.org/argentina/spanish/Uruguay_ok.pdf
- Valdivia, I. (2008). *Las políticas de tecnología para escuelas en América Latina y el mundo: visiones y lecciones* (Documento). Santiago de Chile: CEPAL. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4006/S2008011_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Valles, M. S. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexiones metodológicas y práctica profesional. Editorial Síntesis* (1° reimp.). Madrid: Editorial Síntesis. Recuperado de <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1847/3373> <http://journals.uoc.edu/ojs/index.php/in3-working-paper-series/article/view/1878> <http://www.identidadcolectiva.es/pdf/75.pdf> <http://nevada.ual.es:81/urbs/index.php/urbs/arti>
- Valverde Berrocoso, J., Garrido Arroyo, M. del C., & Sosa Díaz, M. J. (2010). Políticas educativas para la integración de las TIC en Extremadura y sus efectos sobre la innovación didáctica y el proceso enseñanza-aprendizaje: La percepción del profesorado. *Revista de Educación*, 352, 99–124. Recuperado de https://books.google.es/books?hl=en&lr=&id=dZ47AezyxawC&oi=fnd&pg=PA99&dq=Integracion+de+las+TIC&ots=R7ttJO4W2_&sig=EwTij_wAV99rRGd49fw03Gy0Jz4
- Veleda, C., Rivas, A., & Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. (1° ed.). Buenos Aires: CIPPEC.
- Yin, R. (2003). *Case Study Research. Design and Methods* (3° edición). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.

ANEXOS

Operacionalización de variables y construcción de los cuestionarios estandarizados

Cuadro 17. Operacionalización de variables y construcción de cuestionarios estandarizados a Docentes del PVV.

SECCIÓN 1		
INFORMACIÓN PERSONAL Y PROFESIONAL		
VARIABLE 1.1. Caracterización poblacional de los docentes del PVV		
DIMENSIÓN	INDICADOR	PREGUNTA DEL CUESTIONARIO
Dimensión sociodemográfica	Porcentaje de docentes por edad <i>Intervalar 7 opciones</i>	Edad
	Porcentaje de docentes por sexo <i>Nominal 3 opciones</i>	Sexo: 1. Mujer 2. Hombre 3. Otro
VARIABLE 1.2. Experiencia laboral y formación de los docentes del PVV		
DIMENSIÓN	INDICADOR	PREGUNTA DEL CUESTIONARIO
Antigüedad en la docencia y en el PVV	Porcentaje de docentes por antigüedad en el sistema educativo <i>Nominal 6 opciones</i>	Indique la antigüedad en el sistema educativo: 1. menos de 5 años y 00 meses 2. desde 5 años y 01 mes hasta 10 años y 00 meses 3. desde 10 años y 01 mes hasta 15 años y 00 meses 4. desde 15 años y 01 mes hasta 20 años y 00 meses 5. desde 20 años y 01 mes hasta 24 años y 00 meses 6. más de 24 años y 01 mes
	Porcentaje de docentes por año de ingreso al PVV <i>Nominal 3 opciones</i>	Indique el año en el que comenzó a desempeñarse como docente tutor en el PVV: 1. 2015 2. 2016 3. 2017
	Porcentaje de docentes por rol que desempeña en el PVV <i>Nominal 3 opciones</i>	¿Qué tipo de rol docente desempeña actualmente en el PVV? 1. Docente – Tutor 2. Referente de Aula Virtual 3. Ambas

Formación de base de los docentes del PVV	Porcentaje de docentes por máximo nivel académico de formación <i>Nominal 8 opciones</i>	Indique su máximo nivel académico de formación: <ol style="list-style-type: none"> 1. Superior no universitario (terciario) 2. Superior Universitario 3. Diplomatura 4. Especialización 5. Maestría 6. Doctorado 7. Pos Doctorado 8. Otro... (para completar)
Actualización profesional en TIC de los docentes del PVV	Porcentaje de docentes por tiempo transcurrido desde la última actividad de formación <i>Nominal 4 opciones</i>	Indique el tiempo transcurrido desde la última actividad de formación en TIC e innovación educativa realizada: <ol style="list-style-type: none"> 1. nunca 2. menos de 1 año 3. entre 2 y 3 años 4. más de 4 años
	Porcentaje de docentes por tipo de actividad de formación realizada <i>Nominal 5 opciones</i>	Indique el tipo de actividad de formación en TIC e innovación educativa que realizó: <ol style="list-style-type: none"> 1. seminarios 2. conferencias, congresos, jornadas de especialización 3. cursos virtuales (mediados por plataforma educativa) 4. carreras de posgrado (diplomaturas, especializaciones, etc.) 5. Otro (opción fija)

SECCIÓN 2 INFORMACIÓN SOBRE ACCESO Y USO DE LAS TIC

VARIABLE 2.1. Acceso a recursos e infraestructura TIC

DIMENSIÓN	INDICADOR	PREGUNTA DEL CUESTIONARIO
Acceso a los recursos TIC	Porcentaje de docentes por tipo de dispositivo tecnológico <i>Nominal 5 opciones</i>	¿Qué tipo de dispositivos tecnológicos dispones para acceder a la plataforma educativa? <ol style="list-style-type: none"> 1. Ninguno 2. Computadora (PC, Notebook, Netbook, etc.) 3. Tablet 4. Celular 5. Otro (opción fija)
	Porcentaje de docentes con conexión a internet <i>Nominal 2 opciones</i>	¿Dispones de conexión a internet en tu casa? <ol style="list-style-type: none"> 1. Si 2. No
Acceso a infraestructura TIC	Porcentaje de docentes que asisten a sedes de conectividad <i>Nominal 2 opciones</i>	¿Asistís a alguna sede de conectividad? <ol style="list-style-type: none"> 1. No 2. Si

VARIABLE 2.2. Usos de las TIC

DIMENSIÓN	INDICADOR	PREGUNTA DEL CUESTIONARIO
Transformaciones en el proceso de comunicación	Porcentaje de docentes por medio de comunicación con estudiantes <i>Nominal 5 opciones</i>	¿Qué medios utilizas para comunicarte con tus estudiantes? 1. Plataforma educativa (foro, chat, mensajería interna, etc.) 2. Videollamadas (hangout, oovoo, skype, etc.) 3. WhatsApp 4. Correo electrónico 5. Presencialmente en clases de consulta
	Porcentaje de docentes por medio de comunicación con equipo institucional <i>Nominal 5 opciones</i>	¿Qué medios utilizas para comunicarte con el equipo directivo y equipo central del PVV? 1. Plataforma educativa (foro, chat, mensajería interna, etc.) 2. Videollamadas (hangout, oovoo, skype, etc.) 3. WhatsApp 4. Correo electrónico 5. Presencialmente en sede oficial del PVV
Transformaciones en la dinámica pedagógica	Porcentaje de docentes que realizan trabajo colaborativo con otros docentes <i>Nominal 2 opciones</i>	¿Realiza trabajo colaborativo con otros docentes tutores? 1. Si 2. No
	Porcentaje de docentes por medio de trabajo colaborativo con otros docentes <i>Nominal 7 opciones</i>	En caso de haber respondido afirmativa indique los medios que utilizas para realizar este trabajo colaborativo 1. Plataforma educativa (foro, chat, mensajería interna, etc.) 2. Videollamadas (hangout, oovoo, skype, etc.) 3. WhatsApp 4. Correo electrónico 5. Presencialmente 6. Documentos compartidos (Google Drive, Dropbox, etc.) 7. Otro... (para completar)
	Porcentaje de docentes que realizan clases de consulta on line <i>Nominal 2 opciones</i>	¿Realizas clases de consultas ON Line? 1. No 2. Si

Cuadro 18. Operacionalización de variables y construcción de cuestionarios estandarizados a Estudiantes del PVV.

SECCIÓN 1		
INFORMACIÓN PERSONAL Y LABORAL		
VARIABLE 1.1. Caracterización poblacional de los estudiantes del PVV		
DIMENSIÓN	INDICADOR	PREGUNTA DEL CUESTIONARIO
Dimensión sociodemográfica	Porcentaje de estudiantes por edad <i>Intervalar 7 opciones</i>	Edad
	Porcentaje de estudiantes por sexo <i>Nominal 3 opciones</i>	Sexo 1. Mujer 2. Hombre 3. Otro
	Porcentaje de estudiantes por estado civil <i>Nominal 6 opciones</i>	Estado Civil 1. Soltero/a 2. Concubinato 3. Casado/a 4. Divorciado/a 5. Viudo/a 6. Otro (opción fija)
	Porcentaje de estudiantes por familiares a cargo <i>Nominal 2 opciones</i>	¿Tiene familiares a cargo? 1. Si 2. No
	Porcentaje de estudiantes por cantidad de familiares a cargo <i>Nominal 4 opciones</i>	En caso de haber respondido afirmativamente la pregunta anterior, indique la cantidad de familiares a cargo: 1. 1 2. 2 3. 3 4. 4 o más
	Dimensión geográfica	Porcentaje de estudiantes por Región Educativa <i>Nominal 9 opciones</i>
Porcentaje de estudiantes por zona de residencia <i>Nominal 2 opciones</i>		Zona de Residencia 1. Urbana (ciudad, pueblo) 2. Rural

VARIABLE 1.2. Caracterización laboral de los estudiantes del PVV

DIMENSIÓN	INDICADOR	PREGUNTA DEL CUESTIONARIO
Dimensión laboral	Porcentaje de estudiantes por situación laboral <i>Nominal 3 opciones</i>	¿Trabaja? 1. Si, en relación de dependencia 2. Si, de manera independiente 3. No
	Porcentaje de estudiantes por horas semanales de trabajo <i>Intervalar 4 opciones</i>	¿Cuántas horas semanales trabaja? 1. menos de 15 hs semanales 2. entre 16 y 25 hs semanales 3. entre 26 y 45 hs semanales 4. más de 45 hs semanales
	Porcentaje de estudiantes por tipo de jornada laboral <i>Nominal 5 opciones</i>	¿Qué tipo de jornada u horario de trabajo tiene habitualmente? 1. Jornada doble (mañana y tarde) 2. Jornada continua 3. Jornada variable según los días 4. Turno rotativo 5. Otro
	Porcentaje de estudiantes por rama de actividad económica <i>Nominal 8 opciones</i>	¿En qué ámbito o rubro trabaja? 1. Transporte 2. Comercio al por mayor y al por menor 3. Administrativo 4. Industria manufacturera 5. Rural (agricultura, ganadería, etc.) 6. Servicios (doméstico, limpieza, cuidado de personas, comida, etc.) 7. Construcción 8. Otro
	Porcentaje de estudiantes por aportes o descuentos jubilatorios <i>Nominal 3 opciones</i>	¿Realiza aportes jubilatorios ya sea por descuentos del recibo de sueldo o por aportes autónomos? 1. Si, por descuento en el recibo de sueldo 2. Si, por aporte autónomo 3. No

SECCIÓN 2
INFORMACIÓN SOBRE ESCOLARIZACIÓN SECUNDARIA

VARIABLE 2.1. Situación de escolarización de los estudiantes del PVV

DIMENSIÓN	INDICADOR	PREGUNTA DEL CUESTIONARIO
Trayectoria escolar en ofertas tradicionales	Porcentaje de estudiantes que iniciaron estudios secundarios alguna vez <i>Nominal 2 opciones</i>	¿Inició alguna vez el cursado de los estudios secundario? 1. Si 2. No
	Porcentaje de estudiantes por último año cursado y aprobado <i>Nominal 5 opciones</i>	En caso de haber respondido afirmativamente la pregunta anterior, indique el último año cursado y aprobado 1. 1° año (u 8° del EGB 3) 2. 2° año (o 9° del EGB 3) 3. 3° año (o 1° del POLIMODAL) 4. 4° año (o 2° del POLIMODAL) 5. 5° o 6° año (o 3° del POLIMODAL)
	Porcentaje de estudiantes por motivo de abandono de los estudios secundarios <i>Nominal 7 opciones</i>	Indique el motivo por el cual abandonó o nunca inició el cursado de los estudios secundario: 1. laboral 2. familiar 3. salud 4. repitencia reiterada 5. cambio de localidad, provincia, país 6. no sabe / no recuerda 7. Otro... (para completar)
Trayectoria escolar en el PVV	Porcentaje de estudiantes por año de cursado del PVV <i>Nominal 3 opciones</i>	Indique el año del PVV que se encuentra cursado 1. 1° año 2. 2° año 3. 3° año
	Porcentaje de estudiantes por motivos de optar por cursado semipresencial <i>Texto libre (codificación)</i>	Indique brevemente el motivo por el cual optaste por esta opción semipresencial respecto de las opciones tradicionales

SECCIÓN 3
INFORMACIÓN SOBRE ACCESO Y USO DE LAS TIC

VARIABLE 3.1. Acceso a recursos e infraestructura TIC

DIMENSIÓN	INDICADOR	PREGUNTA DEL CUESTIONARIO
Acceso a los recursos TIC	Porcentaje de estudiantes por dispositivo tecnológico <i>Nominal 5 opciones</i>	¿Qué tipo de dispositivos tecnológicos dispones para acceder a la plataforma educativa? 1. Ninguno 2. Computadora (PC, Notebook, Netbook, Ultrabook) 3. Tablet 4. Celular 5. Otro (opción fija)
Acceso a infraestructura TIC	Razón de n° de estudiantes con conexión a internet por n° de estudiantes sin conexión a internet <i>Nominal 2 opciones</i>	¿Dispones de conexión a internet en tu casa? 1. Si 2. No
	Porcentaje de estudiantes que asisten a una sede de conectividad <i>Nominal 2 opciones</i>	En caso de haber respondido negativamente a la pregunta anterior, ¿asistes a alguna sede de conectividad? 1. Si 2. No

VARIABLE 3.2. Usos de las TIC

DIMENSIÓN	INDICADOR	PREGUNTA DEL CUESTIONARIO
Transformaciones en el proceso de comunicación	Frecuencia de acceso a la plataforma educativa por parte de los estudiantes <i>Intervalar 4 opciones</i>	Indique la frecuencia con que se conecta a la plataforma educativa durante la semana: 1. menos de 10 hs semanales (<i>promedio menos de 2 hs/día</i>) 2. entre 10 y 20 hs semanales (<i>promedio 2 a 4 hs/día</i>) 3. más de 20 hs semanales (<i>promedio más de 4 hs/día</i>) 4. sólo algunos días por mes
	Porcentaje de estudiantes por medio de comunicación con docentes tutores <i>Nominal 6 opciones</i>	¿Qué medios utilizas para comunicarte con tus docentes tutores? 1. Plataforma educativa (foro, chat, mensajería interna, etc.) 2. Videollamadas (hangout, oovoo, skype, etc.) 3. WhatsApp 4. Correo electrónico 5. Presencialmente en clases de consulta 6. No me comunico

Cuadro 19. Operacionalización de variables y construcción de cuestionarios estandarizados a Sedes Institucionales del PVV

SECCIÓN 1 INFORMACIÓN INSTITUCIONAL		
VARIABLE 1.1. Caracterización de las sedes institucionales del PVV		
DIMENSIÓN	INDICADOR	PREGUNTA DEL CUESTIONARIO
Localización geográfica	Porcentaje de sedes institucionales por regional educativa <i>Nominal 9 opciones</i>	Región Educativa (desplegable de Regionales Educativas de la Provincia de Santa Fe)
Tipo de institución	Porcentaje de sedes institucionales por tipo de institución <i>Nominal 4 opciones</i>	Indique el tipo de institución: 1. institución educativa 2. institucional vecinal / comunal (CCB, CAF, etc.) 3. biblioteca 4. otros...
SECCIÓN 2 INFORMACIÓN SOBRE ACCESO A LAS TIC		
VARIABLE 2.1. Equipamiento e infraestructura TIC de las sedes institucionales del PVV		
DIMENSIÓN	INDICADOR	PREGUNTA DEL CUESTIONARIO
Equipamiento TIC	Porcentaje de computadoras por sedes institucionales del PVV destinadas a uso pedagógico <i>Intervalar 4 opciones</i>	Indique la cantidad de computadoras disponible en la institución para uso de los estudiantes 1. ninguna 2. menos de 10 3. entre 11 y 20 4. más de 21
	Porcentaje de computadoras para uso de los estudiantes por tiempo de existencia <i>Intervalar 3 opciones</i>	¿Qué tiempo de existencia, en promedio, tienen las computadoras para uso de los estudiantes? 1. menos de 2 años 2. entre 3 y 5 años 3. más de 6 años
	Porcentaje de sedes institucionales del PVV que cuentan con otros recursos TIC para uso pedagógico <i>Nominal 6 opciones</i>	Indique si dispone de alguno de estos otros equipos tecnológicos para uso pedagógico en la institución: 1. Televisor 2. Proyector 3. Reproductor de DVD / Blue-ray 4. Equipo de audio 5. Equipo de sonido 6. Pizarra digital

Infraestructura TIC	Porcentaje de sedes institucionales conectadas a internet <i>Nominal 2 opciones</i>	¿La institución cuenta con conexión a internet? 1. Si 2. No
	Porcentaje de sedes institucionales con conexión WiFi <i>Nominal 2 opciones</i>	¿La institución cuenta con señal de WiFi disponible para los estudiantes? 1. Si 2. No
	Porcentaje de sedes institucionales que cuentan con laboratorios computacionales o espacios similares <i>Nominal 6 opciones</i>	Indique en qué espacios institucionales se encuentran ubicadas las computadoras disponibles para los estudiantes: 1. laboratorio / gabinete informático 2. sala de lectura / biblioteca 3. sala de usos múltiples 4. aulas 5. no dispone de espacio físico específico 6. otros...
	Porcentaje de sedes institucionales que cuentan con un Referente TIC <i>Nominal 2 opciones</i>	¿Dispone de un referente en TIC o encargado de mantener, actualizar y reparar los recursos TIC de la institución? 1. Si 2. No

Diseño curricular del PVV

Cuadro 20. Estructura o “caja” curricular del PVV.

CICLO DE FORMACIÓN BÁSICA			
CÓDIGO MÓDULO	MÓDULO	CARGA HORARIA	PERÍODO LECTIVO
CB.M00	Introducción al uso de la plataforma	30hs	1° Cuat.
CB.M01	Construcción social de ciudadanía	186hs	1° Cuat.
CB.M02	Diversidad Sociocultural y desigualdades	186hs	1° Cuat.
CB.M03	Educación para el trabajo en contextos complejos	313hs	2° Cuat.
CB.M04	Comunicación y lenguajes	313hs	2° Cuat.
CB.M05	Cultura y Subjetividad	313hs	1° Cuat.
CB.M06	Géneros, Diversidad y Derechos Humanos	313hs	1° Cuat.
CB.M07	Promoción y construcción de Entornos Saludables	313hs	2° Cuat.
CB.M08	Ciencias, Tecnologías e Innovación	313hs	2° Cuat.
CICLO DE FORMACIÓN ORIENTADA: AGRO Y AMBIENTE			
CO.M01	Tierra, Vivienda y Hábitat	186hs	1° Cuat.
CO.M02	Ambiente y Desarrollo Sustentable	186hs	1° Cuat.
CO.M03	Taller de investigación y metodología cualicuantitativa	378hs	2° Cuat.
CICLO DE FORMACIÓN ORIENTADA: ECONOMÍA Y ADMINISTRACIÓN			
CO.M01	Economía, espacio y sociedad	186hs	1° Cuat.
CO.M02	Estado y organizaciones sociocomunitarias	186hs	1° Cuat.
CO.M03	Taller de investigación y metodología cualicuantitativa	378hs	2° Cuat.

Fuente: Elaboración propia en base a la Resolución N° 825/15 del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Cuadro 21. Módulos, Contextos Problemáticos y “Proyectos de Acción Sociocomunitarios”.

MÓDULO / EJE TRANSVERSAL	CONTEXTO PROBLEMATIZADOR	“PROYECTOS DE ACCIÓN SOCIOCOMUNITARIOS” ⁴⁵
CB.M01 (EJE I) Construcción social de ciudadanía	La construcción de una ciudadanía colectiva, solidaria y participativa para una democracia más inclusiva.	<ul style="list-style-type: none"> Planificación de una instancia de participación democrática institucional en la comunidad acercando el debate en torno a nuestros derechos y obligaciones en tanto ciudadanos. Elaboración de un proyecto de visibilización de las instituciones barriales (de salud, comunitarias, educativas, políticas), o de colaboración con ellas.
CB.M02 (EJE II) Diversidad Sociocultural y desigualdades	La visión del otro diferente en la valoración de la cultura en sociedades complejas	<ul style="list-style-type: none"> El desarrollo de acciones comunitarias de concientización acerca del respeto a las diferencias y/o contra todo tipo de violencias.
CB.M03 (EJE III) Educación para el trabajo en contextos complejos	El trabajo decente en las nuevas configuraciones de lo social, lo político y lo económico.	<ul style="list-style-type: none"> Elaborar una gacetilla informativa sobre diversas problemáticas laborales y datos de interés para los trabajadores, para luego ponerlo a disposición de alguna institución que elijas de tu comunidad. Organizar en equipo una muestra de emprendimientos locales, donde se puedan promover distintos bienes y servicios y también difundir diferentes espacios que ofrezcan asesoramiento y oportunidades para mejorar las condiciones trabajadores e informar sobre diversas problemáticas laborales
CB.M04 (EJE I) Comunicación y lenguajes	La multidimensionalidad del proceso comunicativo y su incidencia en la construcción de identidades	<ul style="list-style-type: none"> Realizar una publicación escrita (revista, diario barrial, entrega de folletín, blog o cómic); audio (micro radial, radioteatro, canción) video (micro televisivo, cortometraje, teatralización) que incluya: <ul style="list-style-type: none"> Una noticia de interés cultural de tu comunidad. Un relato que recupere una historia o leyenda de tu territorio. Una publicidad que difunda alguna actividad representativa de tu entorno. Realizar una intervención urbana en espacios públicos que permita visibilizar* una actividad de interés propia de tu comunidad. Podés elegir: pasacalles, pancartas, murales u otros.
CB.M05 (EJE I) Cultura y Subjetividad	Las tensiones inter-culturales en el proceso globalizador y sus implicancias en la constitución subjetiva.	<ul style="list-style-type: none"> Construir un circuito cultural de la localidad donde vivís con el objetivo de revalorizar y difundir espacios culturales de tu comunidad, a través de la creación de un mapa interactivo o un programa de radio.

⁴⁵ “Proyectos de Acción Sociocomunitarios” sugeridos en las Guías Didácticas de los Módulos disponibles en la Plataforma Educativa para el cursado de la Cohorte 4, año de ingreso 2016. Para el Ciclo Orientado se tomó el caso de la orientación en Agro y Ambiente.

CB.M06 (EJE I) Géneros, Diversidad y Derechos Humanos	Construcción individual y colectiva de identidades de género. Relaciones asimétricas de géneros y su incidencia en la vida social y la promoción de los Derechos Humanos.	<ul style="list-style-type: none"> • La organización y realización de un taller de debate referido a la problemática de género con la participación de vecinos. • La realización de un material gráfico con información referida a las problemáticas de género (números de teléfono de atención a la víctima, comisaría de la mujer, centros de salud, tribunales, entre otros)
CB.M07 (EJE II) Promoción y construcción de Entornos Saludables	La salud como bien social en la construcción de entornos saludables para el ejercicio pleno de ciudadanía.	<ul style="list-style-type: none"> • La construcción de una plaza o jardín comestible o bombas de semillas. • La formación de ecoguías para la difusión de prácticas que construyan entornos saludables. • Realizar un relevamiento de lugares en los que puedas encontrar algún tipo de contaminante y desarrollar una propuesta de trabajo con la comunidad para disminuir su impacto. • Diseñar y poner en marcha una campaña de descacharrado para evitar la reproducción del mosquito <i>Aedes aegypti</i>. • Podés proponer otro Proyecto que te resulte interesante y que tus tutores consideren adecuado en relación a la situación problemática.
CB.M08 (EJE II) Ciencias, Tecnologías e Innovación	Visibilizar los contextos de construcción, producción de saberes científico-tecnológicos y la apropiación social de bienes culturales.	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño y fabricación de artefactos a partir de la reutilización de materiales y/o que funcionen con energías renovables (hornos, cocinas, calefones o deshidratadores solares), caleidoscopios, ladrillos ecológicos u otros que se te ocurran y tus tutores crean pertinentes. • Construcción de un juego o un espacio de interacción para difundir algún avance científico-tecnológico y ponerlo en discusión. • Desarrollo de una aplicación para teléfonos celulares que dé respuesta a una demanda social.
CO.M01 (EJE II) Tierra, Vivienda y Hábitat	El derecho a la tierra, al hábitat y a una vivienda digna como medio para la convivencia social y territorial desde una perspectiva solidaria y cooperativa.	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción de una huerta que atienda a las particularidades de tu comunidad (puede ser comunitaria o personal). • Desarrollar un microemprendimiento vinculado a la reutilización o reciclaje de diferentes materiales. • Recuperar algún Proyecto que hayas trabajado en módulos anteriores y que puedas continuarlo con la problemática y los conocimientos propios de este módulo. • Proponer otro Proyecto que te resulte interesante y que tus tutores consideren adecuado en relación a la situación problemática y los conocimientos propios de este módulo.
CO.M02 (EJE III) Ambiente y Desarrollo Sustentable	Cosmovisiones sobre el desarrollo sustentable, la preservación del ambiente y la biodiversidad en los espacios sociales.	<ul style="list-style-type: none"> • Recorrer diferentes instituciones (de salud, escuelas, vecinales, clubes, centros de jubilados), fábricas, comercios, entre otros de tu comunidad para conocer las políticas de cuidado ambiental que llevan adelante. • Difundir algún plan, programa o proyecto del gobierno de la provincia de Santa Fe que promueva prácticas para la preservación del ambiente. • Difundir prácticas de participación ciudadana vinculadas a la preservación del ambiente que desarrolla alguna organización, institución, comercio o fábrica de tu comunidad.

<p>CO.M03 Taller de investigación y metodología cualicuantitativa</p>	<p>Ambientes sustentables, producción y trabajo sociocomunitario.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar talleres de estudio, análisis, reflexión y debate a partir de una problemática escogida y que se vincule con la orientación en Economía y Administración. • Elaboración de un proyecto de intervención social y/o productiva en tu comunidad y que se vincule con la orientación en Economía y Administración. • También podés proponer otro Proyecto que te resulte interesante y que tus tutores consideren adecuado en relación a este módulo y que se pueda vincular con la orientación en Agro y Ambiente.
--	---	--

Fuente: Elaboración propia en base a la Resolución N° 825/15 del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe y Guías Didácticas de los Módulos.

Estructura de Gestión del PVV

Cuadro 22. Estructura orgánica de la Gestión Académico y Técnico Administrativa del PVV.

SUPERVISIÓN			
Supervisor			
CONDUCCIÓN SUPERIOR	EQUIPO DE GESTIÓN INSTITUCIONAL		
	Director		
	Vicedirector de Educación a Distancia para la Inclusión Socio-Educativa	Vicedirector Técnicos Pedagógico en Innovaciones Educativas y Formación Docente	Vicedirector Técnico Pedagógico de Equipos de Gestión Territorial y Organizacional de Inclusión Socioeducativa
CONDUCCIÓN SUPERIOR INTERMEDIA	EQUIPO DE COORDINACIÓN INSTITUCIONAL	EQUIPO DE GESTIÓN ADMINISTRATIVA	EQUIPO DE GESTIÓN ADMINISTRATIVA
	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinador de Sedes • Coordinador de Carrera (3) • Coordinador de Plataforma Educativa • Coordinador del Espacio de Respeto a las Diferencias • Coordinador de Diseño, Desarrollo y Evaluación de los Contenidos Curriculares Interdisciplinarios • Coordinador de Diseño, Desarrollo y Evaluación de Materiales Digitales • Coordinador de Formación Docente e Innovaciones Educativas • Coordinador de Comunicación y Relaciones Institucionales • Coordinador Administrativo 	Secretario	Asesor Legal y Técnico
		Prosecretario (4)	
	Auxiliares de Coordinación (20)	<ul style="list-style-type: none"> • Asistente Escolar • Auxiliar Técnico 	Colaborador de Asesor
EJECUCIÓN	EQUIPO DE GESTIÓN PEDAGÓGICA Y CURRICULAR		
	Referente de Aula Virtual	Docentes Contenidistas	
	Docentes - Tutores		

Fuente: Decreto N° 3446/18 de la Provincia de Santa Fe.

Contenidos de la Formación de Docentes Tutores del PVV

IV.a - Programa de formación: "Tutores Virtuales, Humanizadores, Afectivos e Inclusivos" (Res. N° 1674/14, Santa Fe)

MÓDULO 1. Hacia una educación semipresencial en entornos virtuales Humanizadores, afectivos e inclusivos, 3.0

- Unidad 1. Caracterización del modelo semipresencial humanizador, afectivo e inclusivo 3.0.
- Unidad 2. Fundamentos psicopedagógicos del modelo semipresencial humanizador, afectivo e inclusivo 3.0.
- Unidad 3. Agentes y agencias de la educación semipresencial.

MÓDULO 2. Comunicación digital y creación de materiales didácticos artesanales afectivos y accesibles.

- Unidad 1. Lenguajes y códigos expresivos para una comunicación didáctica digital afectiva.
- Unidad 2. Diseño, guionización y producción de materiales hipermedia afectivos y accesibles.
- Unidad 3. Maquetación y despliegue de materiales educativos para una educación semipresencial humanizadora, afectiva e inclusiva.

MÓDULO 3. Planeación y desarrollo de la tutoría para educación semipresencial humanizadora, afectiva e inclusiva

- Unidad 1. El apoyo tutorial humanizador y afectivo en un sistema semipresencial de educación en entornos virtuales: modelos y tendencias.
- Unidad 2. Agentes y herramientas de acción tutorial en sistemas de educación semipresencial en entornos virtuales avanzados: principios organizativos.
- Unidad 3. Estrategias de apoyo y evaluación tutorial diferencial.

MÓDULO 4. Evaluación democrática y transparente para educación semipresencial humanizadora, afectiva e inclusiva

- Unidad 1. Conceptualización, planificación y métodos para una evaluación a distancia participativa y transparente.
- Unidad 2. Diseño de estrategias e instrumentos de evaluación para educación semipresencial humanizadora y afectiva.

IV.b - Curso de formación semipresencial: "La formación del Docente-Tutor del Plan Vuelvo Virtual para una educación socio-inclusiva" (Res. N° 2091/15, Santa Fe)

MÓDULO 1. Principios, normas y funciones del Docente Tutor del Plan Vuelvo Virtual.

- Antecedentes del Plan Vuelvo Virtual de educación secundaria "opción semipresencial" de la Provincia de Santa Fe.
- Conceptos fundamentales que sustentan el Plan Vuelvo Virtual de educación secundaria.
- Introducción a la plataforma educativa virtual de la Provincia de Santa Fe
- Protección de datos.

MÓDULO 2. Fundamentos de la acción tutorial docente en el Plan Vuelvo Virtual

- El rol del docente tutor virtual en la formación a distancia semipresencial.
- Técnicas y dinámicas de grupos de aprendizaje en educación a distancia semipresencial.
- Prácticas y métodos profesionales.
- La organización del trabajo en equipo.

MÓDULO 3. Diseño de Contenidos Escolares Educativos para la plataforma educativa del Plan Vuelvo Virtual

- El diseño de los materiales pedagógicos y didácticos.
- Conceptos básicos del diseño de los materiales y contenidos en la educación semipresencial y virtual.
- La planificación de las tareas y actividades del docente tutor.

- Recomendaciones para un buen diseño de contenidos en educación secundaria.
- Las herramientas del aula virtual que se adaptan a la propuesta pedagógica del Vuelvo Virtual.
- La producción de materiales didácticos motivadores y explicativos que amplíen y profundicen los conocimientos.
- La maquetación de los paquetes de contenidos educativos (SCORM).
- Maquetación del aula de Moodle.

MÓDULO 4. Herramientas y Sistemas de Evaluación del aprendizaje en Educación a Distancia y Semipresencial.

- El docente tutor y el lugar de la evaluación en espacios semipresenciales.
- Instancias parciales de evaluación presencial, no presencial y virtual.
- Indicadores de la evaluación.
- Evaluación de la transferencia con los alumnos.
- Evaluación de la formación.
- Evaluación de la interacción.
- Evaluación de actividades y tareas.
- Evaluación de la aplicabilidad de lo aprendido en situaciones problemáticas nuevas.

Informe de Síntesis Final: Planificación pedagógica didáctica de una Etapa de un Módulo del Plan Vuelvo Virtual.

Resultados de los cuestionarios estandarizados

Tabla 7. Resultados cuestionarios estandarizados a Docentes del PVV

SECCIÓN 1			
INFORMACIÓN PERSONAL Y PROFESIONAL			
VARIABLE 1.1. Caracterización poblacional de los docentes del PVV			
DIMENSIÓN	INDICADOR	RESPUESTAS (n = 175)	
Dimensión sociodemográfica	Edad		
	menos de 25 años	2	1%
	de 26 a 30	27	15%
	de 31 a 35	38	22%
	de 36 a 40	37	21%
	de 41 a 45	31	18%
	de 46 a 50	25	14%
	más de 51 años	15	9%
	Sexo		
	Mujer	139	79%
Hombre	36	21%	
Otro	0	0%	
VARIABLE 1.2. Experiencia laboral y formación de los docentes del PVV			
Antigüedad en la docencia y en el PVV	Antigüedad en el sistema educativo		
	menos de 5 años y 00 meses	55	31%
	desde 5 años y 01 mes hasta 10 años y 00 meses	55	31%
	desde 10 años y 01 mes hasta 15 años y 00 meses	21	12%
	desde 15 años y 01 mes hasta 20 años y 00 meses	30	17%
	desde 20 años y 01 mes hasta 24 años y 00 meses	9	5%
	más de 24 años y 01 mes	5	3%
	Año de ingreso al PVV como docente tutor		
	2015	76	43%
	2016	63	36%
	2017	36	21%
	Rol docente que desempeña en el PVV		
	Docente Tutor	138	79%
Referente de Aula Virtual	23	13%	
Ambas	14	8%	
Formación de base	Máximo nivel académico de formación		
	Superior no universitario (terciario)	51	29
	Superior Universitario	57	33
	Diplomatura	8	5
	Especialización	48	27
	Maestría	7	4
	Doctorado	2	1
	Pos Doctorado	0	0
Otro	2	1	

Continúa en siguiente página.

VARIABLE 1.2. Experiencia laboral y formación de los docentes del PVV
(continuación)

DIMENSIÓN	INDICADOR	RESPUESTAS (n = 175)	
Actualización profesional en TIC de los docentes del PVV	Tiempo transcurrido desde la última actividad de formación en TIC e innovación educativa realizada		
	nunca	2	1%
	menos de 1 año	133	76%
	entre 2 y 3 años	39	22%
	más de 4 años	1	1%
	Tipo de actividad de formación en TIC e innovación educativa		
	seminarios	37	12%
	conferencias, congresos, jornadas de especialización	52	16%
	cursos virtuales (mediados por plataforma educativa)	127	40%
	carreras de posgrado (diplomaturas, especializaciones, etc.)	79	25%
Otro	22	7%	

SECCIÓN 2
INFORMACIÓN SOBRE ACCESO Y USO DE LAS TIC

VARIABLE 2.1. Acceso a recursos e infraestructura TIC

DIMENSIÓN	INDICADOR	RESPUESTAS (n = 175)	
Acceso a los recursos TIC	Tipo de dispositivos tecnológicos disponibles para acceder a la plataforma educativa		
	Ninguno	0	0%
	Computadora (PC, Notebook, Netbook, etc.)	175	100%
	Tablet	61	35%
	Celular	122	70%
	Otro	0	0%
Acceso a infraestructura TIC	Disponibilidad de conexión a internet en su casa		
	Si	175	100%
	No	0	0%
	Asistencia a sedes de conectividad		
	Si	108	62%
No	67	38%	

VARIABLE 2.2. Usos de las TIC

Transformaciones en el proceso de comunicación	Medios utilizados para comunicarse con los estudiantes		
	Plataforma educativa (foro, chat, mensajería interna, etc.)	173	99%
	Videollamadas (hangout, oovoo, skype, etc.)	106	61%
	WhatsApp	130	74%
	Correo electrónico	123	70%
	Presencialmente en clases de consulta	128	73%

Continúa en siguiente página.

VARIABLE 2.2. Usos de las TIC
(continuación)

DIMENSIÓN	INDICADOR	RESPUESTAS (n = 175)	
Transformaciones en el proceso de comunicación	Medios utilizados para comunicarse con el equipo directivo y equipo central del PVV		
	Plataforma educativa (foro, chat, mensajería interna, etc.)	124	71%
	Videollamadas (hangout, oovoo, skype, etc.)	19	11%
	WhatsApp	51	29%
	Correo electrónico	156	89%
	Presencialmente en sede oficial del PVV	46	26%
Transformaciones en la dinámica pedagógica	Trabajo colaborativo con otros docentes		
	Si	175	100%
	No	0	0%
	Medios utilizados para realizar trabajo colaborativo entre docentes		
	Plataforma educativa (foro, chat, mensajería interna, etc.)	132	75%
	Videollamadas (hangout, oovoo, skype, etc.)	75	43%
	WhatsApp	136	78%
	Correo electrónico	81	46%
	Presencialmente	46	26%
	Documentos compartidos (Google Drive, Dropbox, etc.)	153	87%
	Otro (Llamados telefónicos)	3	2%
	Clases de consulta ON line		
	Si	153	87%
No	22	13%	

Tabla 8. Resultados cuestionarios estandarizados a Estudiantes del PVV

SECCIÓN 1			
INFORMACIÓN PERSONAL Y LABORAL			
VARIABLE 1.1. Caracterización poblacional de los estudiantes del PVV			
DIMENSIÓN	INDICADOR	RESPUESTAS (n = 1384)	
Dimensión sociodemográfica	Edad		
	menos de 25 años	242	17%
	de 26 a 30	222	16%
	de 31 a 35	213	15%
	de 36 a 40	230	17%
	de 41 a 45	184	13%
	de 46 a 50	115	8%
	más de 51 años	178	13%
	Sexo		
	Mujer	933	67%
	Hombre	442	32%
	Otro	9	1%
	Estado civil		
	Soltero/a	400	29%
	Concubinato	346	25%
	Casado/a	529	38%
	Divorciado/a	75	5%
	Viudo/a	32	2%
Otro	2	0%	
Familiares a cargo			
Si	860	62%	
No	524	38%	
Cantidad de familiares a cargo			
1	250	18%	
2	285	21%	
3	191	14%	
4 o más	130	9%	
Sin responder	4	0%	
Dimensión geográfica	Estudiantes por Regional Educativa		
	R I - Tostado	4	0%
	R II - Reconquista	105	8%
	R III - Rafaela	139	10%
	R IV - Santa Fe	290	21%
	R V - Cañada de Gómez	115	8%
	R VI - Rosario	311	22%
	R VII - Venado Tuerto	217	16%
	R VIII - San Jorge	39	3%
	R IX - San Cristóbal	164	12%
	Zona de residencia		
	Urbana (ciudad, pueblo)	1235	89%
	Rural	99	7%
Sin responder	50	4%	

VARIABLE 1.2. Caracterización laboral de los estudiantes del PVV

Dimensión laboral	Estudiantes por situación laboral	
	Trabaja en relación de dependencia	544 39%
	Trabaja de manera independiente	495 36%
	No trabaja	345 25%
	Horas semanales de trabajo	
	menos de 15 hs semanales	181 13%
	entre 16 y 25 hs semanales	164 12%
	entre 26 y 45 hs semanales	397 29%
	más de 45 hs semanales	297 21%
	Tipo de jornada y horario de trabajo	
	Jornada doble (mañana y tarde)	386 28%
	Jornada continua	233 17%
	Jornada variable según los días	242 17%
	Turno rotativo	133 10%
	Otro	45 3%
	No responde	345 25%
	Rama de actividad económica	
	Transporte	34 2%
	Comercio al por mayor y al por menor	191 14%
	Administrativo	70 5%
	Industria manufacturera	107 8%
	Rural (agricultura, ganadería, etc.)	55 4%
	Servicios (doméstico, comida, etc.)	399 29%
	Construcción	50 4%
	Otro	133 9%
	No responde	345 25%
	Aportes o descuentos jubilatorios	
	Si, por descuento en el recibo de sueldo	426 31%
	Si, por aporte autónomo	104 8%
	No	509 37%
	No responde	345 25%

Continúa en siguiente página.

SECCIÓN 2 INFORMACIÓN SOBRE ESCOLARIZACIÓN SECUNDARIA

VARIABLE 2.1. Situación de escolarización de los estudiantes del PVV

DIMENSIÓN	INDICADOR	RESPUESTAS (n = 1384)	
Trayectoria escolar en ofertas tradicionales	Estudiantes por cursado de estudios secundarios en ofertas tradicionales		
	Si	1083	78%
	No	301	22%
	Último año cursado y aprobado		
	1° año (u 8° del EGB 3)	388	36%
	2° año (o 9° del EGB 3)	344	32%
	3° año (o 1° del POLIMODAL)	231	21%
	4° año (o 2° del POLIMODAL)	67	6%
	5° o 6° año (o 3° del POLIMODAL)	39	4%
	No responde	14	1%
	Estudiantes por motivo de abandono o no inicio de los estudios secundarios		
	laboral	570	41%
	familiar	448	32%
	salud	41	3%
	repetencia reiterada	80	6%
	cambio de localidad, provincia o país	47	3%
	no sabe / no recuerda	106	8%
Otro (datos registrados):			
- embarazo	18	1%	
- distancia al colegio	20	1%	
- discriminación / Bulling	2	0%	
- económico	21	2%	
- falta de interés / decisión personal	20	1%	
- problemas de documentación (DNI, etc.)	3	0%	
- (sin especificar)	1	0%	
No responde	7	1%	
Trayectoria escolar en el PVV	Año de cursado del PVV		
	1° año	936	68%
	2° año	317	23%
	3° año	98	7%
	No responde	33	2%
	Estudiantes por motivo de elección de cursado semipresencial – virtual (PVV) [análisis categorial]		
	Flexibilidad horaria	591	43%
	Laboral (compatibilidad horaria)	407	29%
	Comodidad (cursar desde casa)	247	18%
	Oportunidad	165	12%
	Accesibilidad pedagógica	42	3%
No existe EEMPA en la localidad	41	3%	
Otros (recomendación, salud, económicos, etc.)	29	2%	
No responde	54	4%	

Continúa en siguiente página.

SECCIÓN 3
INFORMACIÓN SOBRE ACCESO Y USO DE LAS TIC

VARIABLE 3.1. Acceso a recursos e infraestructura TIC

DIMENSIÓN	INDICADOR	RESPUESTAS (n = 1384)	
Acceso a los recursos TIC	Dispositivos tecnológicos disponibles para acceder a la plataforma educativa		
	Computadora	1002	72%
	Tablet	89	6%
	Celular	695	50%
	Otro	2	0%
	Ninguno	26	2%
Acceso a infraestructura TIC	Disponibilidad de conexión e internet en su casa		
	Si	1086	78%
	No	298	22%
	Asistencia a una sede de conectividad de aquellos que no disponen de conexión a internet		
	Si	189	62%
	No	102	36%
	No responde	7	2%

VARIABLE 3.2. Usos de las TIC

Transformaciones en el proceso de comunicación	Estudiantes por frecuencia en el acceso a la plataforma educativa		
	sólo algunos días por mes	310	22%
	menos de 10hs semanales	634	46%
	entre 10 y 20hs semanales	347	25%
	más de 20hs semanales	93	7%
	Estudiantes por medio de comunicación con los docentes		
	Plataforma educativa	777	56%
	Videollamadas	115	8%
	WhatsApp	869	63%
	Correo electrónico	278	20%
	Presencialmente en clases de consulta	375	27%
	No me comunico	26	2%

Tabla 9. Resultados cuestionarios estandarizados a Sedes Institucionales del PVV

SECCIÓN 1							
INFORMACIÓN INSTITUCIONAL							
VARIABLE 1.1. Caracterización de las sedes institucionales del PVV							
DIMENSIÓN	INDICADOR	Sede Institucional (n = 45)		Sede Territorial (n = 31)		Sede Conectividad (n = 24)	
Localización geográfica	Sedes institucionales por regional educativa						
	R I - Tostado	1	1%	1	3%	1	4%
	R II - Reconquista	2	4%	2	6%	1	4%
	R III - Rafaela	7	16%	6	19%	1	4%
	R IV - Santa Fe	7	16%	4	13%	5	21%
	R V - Cañada de Gómez	4	9%	3	10%	1	4%
	R VI - Rosario	10	22%	8	26%	5	21%
	R VII - Venado Tuerto	6	13%	2	6%	4	17%
	R VIII - San Jorge	5	9%	4	13%	2	8%
R IX - San Cristóbal	4	9%	1	3%	4	17%	
Tipo de institución	Sedes Institucionales por tipo de institución						
	Educativa	38	84%	27	87%	21	88%
	Vecinal / comunal / barrial	3	7%	2	6%	1	4%
	Biblioteca	2	4%	0	0%	2	8%
	Otro	2	4%	2	6%	0	0%
SECCIÓN 2							
INFORMACIÓN SOBRE ACCESO A LAS TIC							
VARIABLE 2.1. Equipamiento e infraestructura TIC de las sedes institucionales del PVV							
Equipamiento TIC	Cantidad de computadoras por institución para uso de los estudiantes						
	ninguna	6	13%	4	13%	2	8%
	menos de 10	10	22%	7	23%	5	21%
	entre 11 y 20	15	33%	9	29%	8	33%
	más de 21	14	31%	11	35%	9	38%
	Tiempo de existencia de las computadoras						
	menos de 2 años	1	2%	1	3%	1	4%
	entre 3 y 5 años	24	53%	15	48%	16	67%
	más de 6 años	14	31%	11	35%	5	21%
	no responde	6	13%	4	13%	2	8%
	Disponibilidad de otros recursos tecnológicos						
	Televisor	27	60%	18	58%	16	67%
	Proyector	39	87%	29	94%	20	83%
	Reproductor de DVD / BR	15	33%	8	26%	9	38%
	Equipo de audio	24	53%	14	45%	16	67%
Equipo de sonido	28	62%	20	65%	15	63%	
Pizarra digital	12	27%	8	26%	9	38%	

Continúa en siguiente página.

VARIABLE 2.1. Equipamiento e infraestructura TIC de las sedes institucionales del PVV
(continuación)

DIMENSIÓN	INDICADOR	Sede Institucional (n = 45)		Sede Territorial (n = 31)		Sede Conectividad (n = 24)	
Infraestructura TIC	Disponibilidad de conexión a internet en la institución						
	Si	45	100%	31	100%	24	100%
	No	0	0%	0	0%	0	0%
	Disponibilidad de señal de wifi disponible para los estudiantes						
	Si	35	78%	27	87%	17	71%
	No	10	22%	4	13%	7	29%
	Espacios institucionales destinados para las computadoras						
	laboratorio / gabinete informático	22	49%	14	45%	12	50%
	sala de lectura / biblioteca	6	13%	5	16%	3	13%
	sala de usos múltiples	6	13%	6	19%	2	8%
	aulas	5	11%	4	13%	2	8%
	no dispone de espacio físico específico	1	2%	0	0%	1	4%
	Otro: aula digital móvil	7	16%	5	16%	5	21%
	no responde	6	13%	4	13%	2	8%
	Disponibilidad de un referente TIC						
Si	24	53%	16	52%	16	67%	
No	15	33%	11	35%	6	25%	
no responde	6	13%	4	13%	2	8%	