

Nuevos roles pedagógicos en las escuelas primarias a partir de la implementación de programas de alta dotación tecnológica

New Pedagogical Roles in Primary Schools from the Implementation of High-Tech Programs

MARÍA CECILIA PALACIOS*

Universidad de Buenos Aires

Resumen:

La implementación de programas de alta dotación de tecnologías en las instituciones escolares da lugar al surgimiento y reconocimiento de nuevos roles pedagógicos encargados de acompañar, estimular y favorecer la apropiación de las tecnologías digitales y el cambio escolar. En este artículo se presentan los principales resultados de la investigación realizada en el marco de la Maestría en Tecnología Educativa de la Universidad de Buenos Aires, a través de la cual se buscó realizar un análisis e interpretación de los procesos de construcción del rol del facilitador pedagógico digital en el marco de la implementación del Plan Sarmiento BA en las escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires. En este sentido, comprender los sentidos que los distintos actores escolares construyen sobre este nuevo rol, sus características, cómo son reconocidos y cómo construyen vínculos con los directivos, docentes, alumnos y familias. Al mismo tiempo, comprender las prácticas y las estrategias empleadas para movilizar procesos que den lugar a la creación de propuestas de enseñanza de nuevo tipo. En este marco, se interesa en la identificación y la comprensión de los procesos de transformación de las prácticas educativas que tengan lugar en las escuelas.

Palabras clave: Referentes TIC - Facilitadores pedagógicos digitales - Actores escolares - Cambio educativo - Tecnología educativa

Abstract:

The implementation of high-technology programs in schools gives rise to the emergence and recognition of new pedagogical roles in charge of accompanying, stimulating and favoring the appropriation of digital technologies and school change. This article presents the main results of the research carried out within the framework of the Master's Degree in Educational Technology of the University of Buenos Aires, through which an analysis and interpretation of the construction processes of the role of the pedagogical facilitator was sought in the framework of the implementation of the Plan Sarmiento BA in the primary schools of the City of Buenos Aires. In this sense, understand the meanings that the different school actors build on this new role, its characteristics, how they are recognized and how they build links with managers, teachers, students and families. At the same time, understand the practices and strategies used to mobilize processes that lead to the creation of new types of teaching proposals. In this framework, he is interested in identifying and understanding the processes of transformation of educational practices that take place in schools.

Keywords: ICT Referents - Digital Pedagogical Enablers - School Actors - Educational Change - Educational Technology

Recibido el 28 de junio de 2022 | Aceptado el 25 de septiembre de 2022

Cita recomendada: Palacios, M. C. (2022), "Nuevos roles pedagógicos en las escuelas primarias a partir de la implementación de programas de alta dotación tecnológica", en *Propuesta Educativa*, 31 (58), pp. 93 - 104.

Presentación y relevancia del tema de investigación

Los últimos años se han caracterizado, a nivel global, por profundas transformaciones económicas, políticas, culturales y sociales vinculadas al desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Dichas transformaciones, también han atravesado el ámbito educativo y han dado lugar a iniciativas de inclusión de TIC en las agendas políticas de casi todos los países de la región, caracterizadas por la idea de que la inclusión social supone justicia social (SITEAL, 2014).

América Latina constituye una de las regiones más desiguales del mundo, ya que *"coexisten en la región zonas con altísima concentración de la riqueza junto a otras signadas por la pobreza extrema y la exclusión"* (SITEAL, 2014: 13). Si bien el panorama regional es diverso, múltiple y asume distintas particularidades en cada país, la incorporación de tecnologías y los programas de provisión masiva de equipos ocupan un lugar significativo entre las agendas educativas en los países de la región desde mediados de los años '90.

Este hecho ha dado lugar a numerosas y variadas iniciativas de integración de las TIC, que presentan al menos tres puntos en común: la inclusión digital en las instituciones educativas, la democratización del acceso a las TIC y la reducción de la brecha digital, como estrategia central para lograr nuevas oportunidades de aprendizaje para aquellas personas que no cuentan con acceso a Internet en sus hogares (SITEAL, 2014).

Entre estas iniciativas puede reconocerse una tendencia hacia el desarrollo de modelos Uno a Uno (Severin y Capota, 2011). En este sentido, podemos mencionar: Conectar Igualdad, Argentina; Plan Ceibal, Uruguay; Perú Educa, Perú; Canaima Educativo, Venezuela; Enlaces, Chile; Computadores para Educar, Colombia, entre otros. Mientras que, a nivel provincial en nuestro país se encuentran iniciativas llevadas a cabo en la provincia de San Luis, Río Negro, La Rioja y la Ciudad de Buenos Aires (Maggio, 2012). Si bien, más allá de sus puntos en común, cada modelo presenta sus particularidades en cuanto a la elección del *hardware*, los modelos de propiedad de los equipos, los objetivos (Severin y Capota, 2011) y las formas de implementación.

En este marco, algunos estudios dan cuenta de la emergencia de nuevos roles en las escuelas y evidencian la importancia de que los docentes cuenten con un apoyo que los guíe en el uso de las tecnologías para enriquecer las propuestas de enseñanza. Al respecto, en el informe "Integración de TIC en los sistemas de formación docente inicial y continua para la Educación Básica en América Latina" realizado por Unicef, se menciona que aun cuando los docentes presentan una aptitud favorable y son competentes en el uso de las TIC, éstos no consiguen integrarlas en sus propuestas de enseñanza en el aula y todavía necesitan un apoyo que los guíe específicamente acerca de cómo usar las tecnologías para favorecer los aprendizajes de sus alumnos (Vaillant, 2013).

Por lo que resulta de interés para este trabajo el estudio de un nuevo personal docente -facilitadores pedagógicos digitales (FPD)- asignado específicamente para favorecer los procesos de apropiación de las tecnologías en las instituciones educativas del Nivel Primario en el marco de la implementación del Plan Sarmiento BA, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. En este sentido, cabe preguntarse qué procesos de construcción de este nuevo rol se despliegan en las instituciones escolares, y si es posible a partir de sus prácticas reconocer procesos de cambio educativo en contextos de alta dotación de tecnologías (Maggio, 2012).

Es posible mencionar que el desarrollo de estas iniciativas de incorporación de tecnologías al mismo tiempo que constituyen una oportunidad para la inclusión digital, lo son también para la recreación de las prácticas educativas. Sin embargo, cabe sostener que para que la recreación de las prácticas tenga lugar deben darse ciertas condiciones. Es necesario reconocer que *"Las condiciones que sostienen la creación pedagógica surgen al interpretar y desarticular aquellas condiciones que sostienen el modelo pedagógico clásico"* (Maggio, 2017:77) y lo ponen en tensión dando lugar al diseño de nuevos tiempos y espacios, abordajes curriculares, propuestas de evaluación y construcción de vínculos. *"Se trata así de pensar otras maneras de organizar el tiempo, el espacio, el currículo, la evaluación y los vínculos de manera que, tomando nuevas decisiones sobre estas dimensiones, podamos diseñar otra configuración de lo escolar"* (Pinto, 2019:58).

Así, el análisis y reflexión de las dimensiones del núcleo duro de la gramática escolar resulta de especial importancia al momento de pensar el cambio educativo. Michael Fullan (2003) sostiene que para que los cambios complejos tengan lugar es necesario el desarrollo de aptitudes y la acción comprometida por parte de los actores protagonistas del mismo.

En relación a ello, Fullan y Munby (2016) plantean un nuevo tipo de liderazgo capaz de generar el cambio en el medio por aquellos actores institucionales que ocupan posiciones vinculadas "hacia arriba" con las políticas educativas, y "hacia abajo" con las escuelas y sus comunidades. Un liderazgo, que al mismo tiempo que debe rendir cuentas "hacia arriba" se convierte en el mejor estímulo "hacia abajo" al comprometerse con el cambio y las acciones que favorezcan el desarrollo de capacidades al interior de los sistemas.

De este modo, se plantea un nuevo escenario de cambio, en el que es posible identificar nuevas articulaciones, dinámicas de trabajo entre los actores institucionales y, la emergencia y construcción de nuevos roles y liderazgos docentes que tienen lugar en las instituciones escolares atravesadas por una alta dotación de equipos tecnológicos.

Acerca de las decisiones metodológicas que guiaron la investigación

Esta investigación adopta el modo de hacer ciencia de lo social centrado en un enfoque cualitativo de generación conceptual, que busca profundizar en la comprensión de los hechos singulares, las creencias compartidas, las prácticas, las significaciones y sentidos que los grupos de personas les atribuyen a sus propias experiencias y a los hechos, sin pretender la construcción de leyes de validez universal de carácter causal. Se sostiene un raciocinio inductivo de abstracción creciente donde el trabajo en terreno se constituye en sustento y nutriente de la base empírica que posibilita la emergencia y construcción de conceptos que permitan la descripción y la comprensión del hecho estudiado.

En cuanto a la formulación de la estrategia para la obtención de la información empírica, se propuso la realización de entrevistas abiertas o semiestructuradas a directivos escolares, coordinadores del Plan Sarmiento, asesores pedagógicos, facilitadores pedagógicos y docentes de grado. También se realizó la observación participante de instancias de trabajo llevadas a cabo por los facilitadores pedagógicos en las escuelas, y la lectura de documentos del Plan. Cada uno desde su perspectiva aportó datos y nuevas ideas que permitieron seguir consolidando las recurrencias y construir la trama que compone la construcción y desarrollo de la facilitación pedagógica digital en las escuelas primarias.

En este sentido, se realizaron entrevistas en profundidad a diversos actores: 3 directivos escolares, 2 coordinadores del Plan, 7 asesores pedagógicos, 8 facilitadores pedagógicos digitales, y 4 docentes de grado. Para la selección de los facilitadores pedagógicos se tuvo en cuenta que se encontraran trabajando desde los orígenes del Plan Sarmiento; que fueran casos referenciados por asesores pedagógicos o coordinadores del Plan por destacarse en el desempeño y compromiso con su tarea, el acompañamiento y la promoción del uso pedagógico de las tecnologías digitales y el cambio educativo en las instituciones. De este modo, se priorizó el análisis de buenas prácticas que pudieran dar lugar a la comprensión del potencial y posibilidades que ofrece este rol.

También se tuvo en cuenta que los facilitadores seleccionados se desempeñen en distintos distritos escolares de la Ciudad de Buenos Aires, para dar cuenta de una mayor diversidad de escenarios escolares.

Por su parte, la observación participante de jornadas laborales de tres facilitadores pedagógicos se realizó teniendo en cuenta a aquellos facilitadores que habían sido previamente entrevistados. Se seleccionaron los facilitadores pertenecientes a los distritos 5, 8 y 16, ya que además se contaba con la disponibilidad para ingresar a la escuela en tres momentos (cada momento equivale a una mañana o una tarde de la jornada escolar), con el objetivo de relevar y analizar: la construcción de la facilitación pedagógica digital en las instituciones escolares; las prácticas y las estrategias que despliegan los facilitadores en la construcción de propuestas de enseñanza con tecnologías; el vínculo con directivos, docentes y con los referentes del programa; y los modos en los que favorecen los procesos de cambio en la cultura escolar.

La construcción del rol del facilitador pedagógico digital

La obtención de los datos a partir del trabajo de campo dio lugar a una primera capa de análisis a partir de la cual es posible reconocer:

- Una trama reglamentaria referida a la definición, y a los rasgos y habilidades principales de quienes lo llevan a cabo.
- Una trama institucional que da cuenta de la construcción de la facilitación, la presencia y reconocimiento en las escuelas, la construcción de la mirada sobre las trayectorias escolares de los alumnos y los vínculos que establecen con directivos, docentes y familias.
- Una trama pedagógica referida a la planificación de propuestas de enseñanza, la organización diaria de sus actividades, el acompañamiento y la formación a los docentes, y los nuevos tiempos y espacios en los que tienen lugar, también el análisis de experiencias con tecnologías digitales.

Desde la mirada reglamentaria, la construcción de una definición acerca de la facilitación pedagógica digital permite reconocer el lugar que ocupan en las escuelas como referentes en educación digital y como coordinadores pedagógicos de proyectos con tecnologías digitales. Los facilitadores recorren las instituciones y planifican distintas acciones con cada uno de los docentes lo que les permite construir una mirada transversal sobre los proyectos e intereses que guían las prácticas de enseñanza. Esta mirada, los convierte en piezas clave dentro de las instituciones y en aliados de los equipos directivos, quienes

los reconocen como un nexo con los docentes. Se trata de un rol central que favorece la inclusión transversal de las tecnologías en las propuestas de enseñanza a través de múltiples tareas que pueden realizarse en simultáneo y en forma simultánea en las instituciones. Como menciona una de las directoras entrevistadas:

"Hace un trabajo de coordinación en muchos casos más intenso que el que podemos hacer los coordinadores de ciclo (...) O sea, está permanentemente en movimiento en la escuela y esta dinámica hace que, a mí, como directora de la escuela me ayuda muchísimo a tener una mirada integral de lo que está pasando en la escuela. Y en esto el rol de ella es fundamental. Es como un colaborador de la coordinación pedagógica muy importante" (Entrevista Directora 1).

La diversidad de perfiles profesionales docentes y/o tecnológicos que han desempeñado esta tarea a lo largo de los años ha evidenciado que los conocimientos requeridos para un buen desempeño del rol suponen el manejo de saberes referidos al diseño curricular y los contenidos a enseñar en cada año y ciclo escolares y, la expertiz en el uso de las tecnologías digitales. La experiencia previa en el nivel juega un papel importante al brindarles un conocimiento sobre los tiempos instituciones y la cultura escolar. Así lo destaca una de las facilitadoras entrevistadas:

"Lo que me dicen los maestros es que les resulta muy bueno que yo sea maestra de grado, maestra de grado o de cualquier, que tenga formación pedagógica (...) Porque no es solamente el uso de la tecnología. Y los códigos de las escuelas para no chocar" (Entrevista FPD 1).

Otro aspecto de la definición del rol del facilitador pedagógico se refiere al trabajo que realizan con los docentes de grado, curriculares y equipos directivos para el diseño e implementación de propuestas de enseñanza. Desde los lineamientos del Plan se propone un trabajo en pareja pedagógica, es decir, que los docentes aportan el conocimiento curricular y los facilitadores brindan su saber tecnológico y expertise para la planificación de las propuestas educativas con tecnologías digitales. Sin embargo, en la práctica diaria en las escuelas se presenta un abanico de situaciones, entre las cuales hay docentes que se muestran ajenos a la inclusión de las tecnologías y toman el espacio como si se tratara de una hora curricular. En relación a ello, uno de los Coordinadores del Plan menciona:

"En la práctica sucede de todo. Hay docentes que realmente o hay espacios donde la pareja pedagógica se visualiza como un hecho concreto, visible, palpable, real, y hay otros en los cuales el docente siente que es un mundo ajeno las tecnologías entonces deja en el experto el trabajo con tecnologías. Y en el medio hay un montón de grises" (Entrevista Coordinador 1).

En relación a ello, los facilitadores reconocen la importancia de contar con amplitud y capacidad de contemplar las particularidades de la personalidad y necesidades de cada docente, lo que les permite actuar en forma adaptada con cada uno de ellos.

"Una de las características es primero construir un vínculo con los maestros (...) Y esto hace que una tenga que tener una amplitud impresionante con las personalidades de todos" (Entrevista FPD 3).

El componente institucional permite dar cuenta de la presencia escolar y sus múltiples articulaciones. Así, el reconocimiento de la permanencia en una misma institución durante más de un ciclo escolar se convierte en un aspecto favorable que permite a los facilitadores ser reconocidos por la comunidad escolar, entablar lazos más estables y sólidos con directivos y docentes, y construir un saber en torno a los avances en las trayectorias

de aprendizaje de los alumnos en la apropiación de los contenidos vinculados a las tecnologías digitales. Así lo destaca una de las directoras entrevistadas:

"Justamente el grupo que ahora está egresando, ella lo vio en primero (...) Y, esto también ella lo ve, en las cosas que pueden ir logrando más solitos los chicos con autonomía y los maestros también, cuando los maestros permanecen más tiempo" (Entrevista Directora 1).

Se reconoce la importancia de contar con el apoyo del equipo de conducción que reconozca el valor y la importancia de incorporar las tecnologías digitales en las prácticas de enseñanza, y ofrezca los espacios de trabajo institucionales para que el trabajo entre facilitadores y docentes tenga lugar.

"La conducción sí acompaña (...) Por lo menos en las escuelas que estoy yo todos están al tanto de que la educación digital forma parte de los contenidos que tienen que trabajar los chicos en las escuelas de hoy en día" (Entrevista FPD 5).

Construir una buena relación con los docentes, respetar sus tiempos, necesidades y capacidades en el empleo de las tecnologías digitales se hace presente en forma física en las escuelas, pero también se extiende y amplía más allá de las mismas, a través del contacto y la comunicación virtual a través de distintas aplicaciones. Convocarlos continuamente al trabajo, es parte de las tareas que realizan los facilitadores. En este sentido mencionan:

"Nunca perder el contacto con los docentes. Y siempre si no vienen una vez o como que hace mucho que no los veo, ir e ir al grado y hablar. "¿Cuándo van a venir?" (Entrevista FPD 7).

Sin embargo, un aspecto clave de la mirada institucional tiene que ver con la doble pertenencia institucional que atraviesa el ejercicio de este rol. Por un lado, podemos reconocer la pertenencia que genera el hecho de trabajar diariamente en las instituciones, generando y fortaleciendo lazos con directivos, docentes y estudiantes, y por otro, con la coordinación del Plan Sarmiento al depender administrativamente del mismo. El trabajo realizado en esta investigación permitió evidenciar cómo, en primer lugar, la pertenencia de los facilitadores es con la escuela mientras que, en un segundo lugar aparece el reconocimiento al grupo que conforman distritalmente con sus colegas facilitadores y su asesor pedagógico y, en última instancia, su pertenencia a la Gerencia de Incorporación de tecnologías (InTec) de la cual depende el Plan Sarmiento. Así lo menciona uno de los facilitadores pedagógicos:

"Siempre fui fuera de la POF (...) Pero si te tengo que contestar me siento más de la escuela, me siento más parte de la escuela. Pero sé muy bien de que mi planta está allá en InTec y administrativamente respondo allá a InTec" (Entrevista FPD 7).

Por último, el componente pedagógico permite reconstruir la complejidad de las tramas pedagógicas en el ejercicio del rol. Es posible identificar distintos acuerdos que se establecen entre directivos, docentes y facilitadores para la planificación de las propuestas de enseñanza con tecnologías al inicio del ciclo lectivo y luego del receso escolar de invierno o bien, puede tratarse de un trabajo bimestral o mensual en la que una semana se trabaje en el diseño de las propuestas con los docentes y en las restantes se trabaje en la implementación de los proyectos. Estas propuestas también incluyen el diseño de proyectos transversales que sumen el aporte de los docentes curriculares. En palabras de una de las directoras entrevistadas:

"Esto a principio de año es como que vas organizando lo que sería el primer cuatrimestre después sobre la marcha si se termina antes se organiza otra cosa. Y después de vacaciones

de invierno también se hace un corte.” (Entrevista Directora 1).

También, es posible reconocer situaciones adaptadas a las distintas etapas de apropiación de las tecnologías por parte de los docentes, es decir, aquellos que se encuentran más avanzados en el proceso de apropiación de las tecnologías digitales y su incorporación a los proyectos de enseñanza, y por otro lado, con quienes aún se muestran distantes a ello. Al respecto, una de las facilitadoras relata:

“Tuve una que me dijo: “yo no uso” -hace muchos años- “Yo no uso ni celular. Así que odio la tecnología”. Bueno, terminamos haciendo algo desde... A mí me gusta respetar, así te decía antes, la necesidad y también el estilo del maestro. El estilo docente.” (Entrevista FPD 1).

De este trabajo de investigación surge con fuerza el reconocimiento de las formas adaptadas, flexibles y "en vivo" con las que los facilitadores llevan a cabo la formación de los docentes. Esta formación se da en los momentos en los que los facilitadores se encuentran presentando un contenido a los alumnos vinculado al uso de una tecnología digital o cuando llevan adelante una clase desplegando acciones que modelizan y brindan a los docentes nuevas formas de enseñanza con tecnologías.

“Entonces la verdad es que después por los tiempos nos falta ese espacio de sentarse solo con el maestro. Por eso la parte también de formación yo la hago conjuntamente con los chicos. El maestro viene con el grado y el maestro también se sienta en la computadora o mira.” (Entrevista FPD 6).

Por otro lado, los facilitadores realizan un acompañamiento transversal al docente dentro y fuera de las aulas. El acompañamiento es definido como las acciones que los facilitadores realizan junto a los docentes para apoyarlos en la implementación de las propuestas de enseñanza con tecnologías digitales y también, a las acciones de seguimiento que se realizan sobre los proyectos y las actividades diseñadas. También abarca a todas aquellas acciones y actividades como la preparación de actos escolares, jornadas institucionales, entre otros.

Otro aspecto que se hace visible del ejercicio del rol de la facilitación pedagógica tiene que ver con la flexibilidad y adaptabilidad desplegada en torno a la organización y corroboración diaria de la grilla horaria. Este abordaje da lugar al trabajo con emergentes e imprevistos de la vida escolar. En este sentido, algunos facilitadores recorren la escuela al inicio de cada jornada, saludan a los docentes y corroboran el horario de trabajo del día, disponiendo de flexibilidad para la toma de decisiones y ajustes de los horarios pautados previamente. Así lo menciona una de las docentes entrevistadas:

“Sí, a principio de año con las planificaciones las miramos, pero viste que se modifica todo el tiempo por lo que sucede en la escuela, el cotidiano digamos. Siempre ella todos los lunes que es cuando viene te pregunta “bueno para la semana ¿queda así como hablamos o querés otra cosa?” (Entrevista Docente 3).

Por otro lado, la disponibilidad de los equipos como netbooks, tablets y notebooks ahora de uso personal para docentes y alumnos, junto a la posibilidad de transportarlos y utilizarlos en cualquier espacio de las instituciones, brinda nuevas posibilidades de trabajo en tiempos y espacios. Se pone en evidencia la ubicuidad del rol de la facilitación pedagógica. Los tiempos y los espacios en los cuales se implementan los proyectos con tecnologías se expanden y pueden desarrollarse en el aula, el laboratorio de informática, el patio, el salón de actos, entre otros. Como menciona una de las facilitadoras:

"Con la llegada de las netbooks nos tuvimos que readaptar a los espacios también porque si bien podían venir con la compu a la sala de compus, podían trabajar en la sala de plástica o de tecnología que estaba el proyector o bien podrían estar en el aula, todo eso en el aula, o cambiar algún espacio... Ir al patio. Cambió, se movió un poco nuestro lugar de estar en la sala de compu y también tuvimos que salir al grado." (Entrevista FPD 7).

Lo mismo ocurre con los tiempos y los espacios para la planificación, la formación y el acompañamiento, que se resignifican al ampliarse las instancias de encuentro y al trascender los espacios formales escolares. La multiespacialidad y multitemporalidad se desarrollan en forma dinámica y se expanden a través de espacios y tiempos físicos y virtuales, formales e informales. La variedad de momentos y lugares en los que puede darse el diseño de propuestas de enseñanza plantea un trabajo flexible y adaptado, el aula, la sala de maestros, el laboratorio de informática, los pasillos, los recreos, el desayuno, la hora del almuerzo. De este modo, se reconocen otros espacios informales donde ocurre la planificación o el acuerdo para llevar adelante las actividades con tecnologías.

"A veces en una sala de maestros, en un desayuno también son espacios que yo uso para planificar." (Entrevista FPD 3).

Otro cambio tiene que ver con la posibilidad de estar conectados dentro y fuera de las escuelas. El intercambio de ideas y recursos se expande a través de las cuentas de correo, redes sociales como Facebook o Edmodo o Whatsapp. Los facilitadores amplían los espacios y tiempos de consulta, disponibilidad y les permite enviar materiales y recursos de interés para los proyectos.

"Bueno, con algunos docentes nos manejamos por ejemplo por WhatsApp. Para mí eso también entra dentro del acompañamiento y de la planificación." (Entrevista FPD 3).

Estas características del rol y las nuevas posibilidades de trabajo que vehiculizan en las instituciones, permite la construcción y participación en proyectos pedagógicos innovadores que evidencian la participación en proyectos distritales; la construcción de proyectos escolares transversalizados por las tecnologías digitales; la apertura al abordaje de problemáticas del afuera de la escuela; el vínculo con otras organizaciones, instituciones y la comunidad escolar; la construcción colectiva de proyectos, y la innovación, creatividad e inclusión de los últimos avances tecnológicos.

Aportes para comprender la complejidad del rol de la facilitación pedagógica

El análisis de las entrevistas y observaciones realizado dio lugar a la siguiente construcción conceptual:

Estrategias de facilitación desplegadas en la vida institucional

Estrategias intermitentes o ubicuas

Entendemos por estrategias intermitentes o ubicuas a aquellas decisiones y acciones que los facilitadores toman en forma flexible y adaptada frente a las posibilidades de reconfiguración de los espacios y los tiempos de trabajo institucionales formales e infor-

males, físicos y virtuales que han tenido lugar en las escuelas a partir del desarrollo de los ambientes de alta disposición de tecnologías.

Estrategias "on demand"

Las estrategias "on demand" dan cuenta de la toma de decisiones por parte de los facilitadores que les permiten desarrollar acciones como respuesta a situaciones imprevistas y emergentes que se presentan en la vida escolar, y requieren de una gestión flexible de la agenda de trabajo con los docentes y de planificaciones abiertas y adaptables.

Estrategias convergentes

Las estrategias convergentes son aquellas que dan cuenta de la toma de decisiones para la inclusión de las tecnologías digitales a través de acciones integradas y transversales entre los directivos, docentes y grados que componen una institución. Incluye el conocimiento acerca de las trayectorias escolares de los alumnos.

Estrategias de facilitación del oficio docente

Estrategias espiraladas

La puesta en juego de estrategias espiraladas da cuenta de la toma de decisiones que los facilitadores realizan a lo largo de todo el proceso de diseño e implementación de proyectos educativos, no es estática ni lineal, sino que abarca diversas acciones que van desde la gestación e ideación de los proyectos hasta su puesta en marcha. Este ciclo de acompañamiento que realizan los facilitadores en cada propuesta de enseñanza se da a través de un proceso espiralado en el que cada nuevo proyecto se construye sobre las experiencias y aprendizajes previos, y se acomoda a las particularidades de cada nuevo escenario.

Estrategias vinculares

La puesta en práctica de las estrategias vinculares da cuenta de las decisiones y las acciones llevadas a cabo por los facilitadores para la construcción del vínculo con los directivos, docentes y alumnos. Estas estrategias se encuentran atravesadas por las habilidades que los facilitadores ponen en juego para dar cuenta de las distintas personalidades, necesidades y niveles de apropiación de las tecnologías de cada docente, y así adaptar sus estrategias de intervención. Supone la colaboración, contacto frecuente, disponibilidad, acercamiento.

Estrategias didácticas "encarnadas"

Las estrategias didácticas encarnadas dan cuenta de aquellas acciones que los facilitadores despliegan para formar a los docentes en la enseñanza con tecnologías digitales. Se convierten en "modelos en vivo" de prácticas de enseñanza. El facilitador busca modelizar una práctica, brindando "en vivo" una forma de enseñar con tecnologías que se convierte en objeto de reflexión junto al docente. Esta estrategia no busca una permanencia en el tiempo sino que tiene como propósito ir corriéndose poco a poco, para que el docente pueda tomar un mayor protagonismo hasta ser él quien lleve adelante la propuesta.

Estrategias de empoderamiento

Las estrategias de empoderamiento son empleadas por los facilitadores para transmitir confianza y seguridad, acompañar y motivar a los docentes para que puedan realizar las actividades con tecnologías en forma autónoma y continuar los proyectos iniciados en forma conjunta. La continuidad en estas acciones permite dar la contención necesaria a los docentes para avanzar en el camino de apropiación de las tecnologías y transmitirles confianza, tranquilidad y seguridad que les permita ir ganando autonomía en la creación y desarrollo de proyectos con tecnologías.

Estrategias creativas, innovadoras y disruptivas

Las estrategias creativas, innovadoras y disruptivas dan cuenta del trabajo realizado por los facilitadores en las escuelas al ofrecer nuevas ideas que vayan más allá de lo conocido y que permitan motivar a docentes y alumnos al mostrarles nuevas opciones y oportunidades de aprendizaje atravesadas por las tecnologías digitales.

Conclusiones

Un primer aspecto a destacar tiene que ver con la definición que desde el Plan Sarmiento se realiza sobre las funciones que componen a la facilitación pedagógica digital. En este sentido, se menciona que su tarea es la de ser pares pedagógicos del docente, acompañarlos en el diseño y puesta en marcha de proyectos con tecnologías en los que aporten los contenidos vinculados al uso de las tecnologías digitales pero sin participar del dictado de las clases. Sin embargo, el trabajo realizado a lo largo de esta investigación nos permite dar cuenta que los facilitadores pedagógicos amplían en el día a día escolar las funciones recién mencionadas.

Las funciones esperadas desde la coordinación del Plan y lo que efectivamente ocurre en las escuelas tensionan el reconocimiento de la complejidad del ejercicio del rol y pone en evidencia la ausencia de un marco de acción claro que unifique las tareas requeridas y de cuenta de la demanda de trabajo que cada una de ellas representa en la agenda de trabajo de los facilitadores. Se trata de una tensión entre lo que se espera del rol y lo que ocurre en la práctica, donde los facilitadores desarrollan acciones de acompañamiento y formación más complejas y adaptadas a las necesidades de cada docente, las características de los proyectos a desarrollar, los emergentes que atraviesan la vida cotidiana de las instituciones y las características propias o estilos de cada facilitador.

Otro aspecto relevante en este análisis tiene que ver con el sentido de pertenencia institucional. Al respecto, puede mencionarse la doble pertenencia que los facilitadores vivencian en las escuelas, dónde principalmente se reconocen a sí mismos como parte de los equipos docentes con los que trabajan, aun reconociendo que administrativamente responden y son parte de la estructura del Plan Sarmiento. Esta doble pertenencia puede ser analizada teniendo en cuenta la idea de líderes desde el medio que desarrollan Fullan Munby (2016), según la cual, mientras que deben rendir cuentas "hacia arriba" (supervisores, asesores, entre otros) se convierten en un estímulo "hacia abajo" al comprometerse con el cambio y las acciones que favorezcan el desarrollo de capacidades al interior de las escuelas.

Cabe destacar que el rol que los facilitadores pedagógicos desempeñan en las escuelas es definido como el de referentes en educación digital. Se lo destaca como una figura

central en las instituciones interesado en la inclusión de las tecnologías digitales que se vincula y establece un nexo entre directivos y docentes con una mirada transversal. Mirada que permite trascender el aislamiento y la fragmentación de los saberes disciplinares para dar lugar a construcciones que articulen las parcelas del saber.

El análisis de la construcción del rol permite reconocer cómo a través del desarrollo de sus prácticas y estrategias, los facilitadores pedagógicos tienen el potencial de irrumpir en la matriz de la didáctica clásica para dinamizar procesos de revisión de las propuestas de enseñanza en ambientes de alta disposición de tecnologías. Como menciona Lila Pinto (2019) es posible pensar el "núcleo duro" de la gramática escolar a partir de tomar como eje: el tiempo, el espacio, el currículum, la evaluación y los vínculos. Nuevas configuraciones de los tiempos y los espacios se caracterizan por la flexibilidad y adaptabilidad a los emergentes e imprevistos, y dan lugar al abordaje del conocimiento en su complejidad y a la colaboración entre otros. Tiempos y espacios formales y no formales, dentro y fuera de las instituciones posibilitan nuevos encuentros para la planificación, la formación y el acompañamiento. El currículum resulta resignificado en relación a la creación de proyectos transversales, que involucran distintas áreas y en los cuales se promueva la problematización, la creación, la producción y un rol protagónico de los alumnos. También, tienen lugar nuevos vínculos y prácticas de articulación entre docentes y con el afuera de la escuela, favoreciendo la construcción colectiva de nuevos aprendizajes y abordajes complejos de temas de la realidad.

Como menciona Mariana Maggio (2012) el escenario contemporáneo brinda la oportunidad para recrear las prácticas de enseñanza enriquecidas por las tecnologías digitales. En las prácticas y proyectos analizados es posible dar cuenta de propuestas construidas en colaboración entre docentes de una misma y con otras instituciones, en las que los alumnos asumen un rol protagónico en la construcción de nuevos aprendizajes y comparten las producciones realizadas, que emplean las tecnologías digitales de modo transversal favoreciendo la integración de contenidos, que acercan a las aulas las formas en las que se construye y circula el conocimiento en la actualidad. Escenarios, que como menciona Mariana Maggio (2017), permiten desplegar propuestas de nuevo tipo a partir del desarrollo de motores creativos que reconozcan temas relevantes de la cultura en un momento, y las articulaciones funcionales entre cursos dentro de una misma escuela o con otras y con organizaciones de la comunidad.

Creemos que este proceso de investigación nos permite recuperar el lugar de los facilitadores pedagógicos digitales como actores relevantes en el proceso de transformación escolar. Los modelos y estructuras jerárquicas tradicionales se flexibilizan para dar lugar a nuevos diálogos y figuras que funcionan como transversales y dinámicos y tienden lazos de creación. Reconocimos que los equipos directivos encuentran en la facilitación pedagógica en tecnologías una figura de aliado para el cambio, y los equipos docentes un apoyo y motor que los invita a participar y construir.

Bibliografía

- Fullan, M. (2003) *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la Reforma Educativa*. Madrid: Akal.
- Fullan, M., y Munby, S. (2016) *De dentro para afuera y de abajo para arriba: Cómo el liderazgo desde el medio tiene el poder de transformar los sistemas educativos*. Montevideo: Red Global de Aprendizajes.
- Maggio, M. (2012) *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2017) "Prácticas de enseñanza reinventadas en los ambientes de alta disposición tecnológica. Las condiciones que sostienen la creación pedagógica" En N. Montes (2017) *Educación y TIC: de las políticas a las aulas*, pp. 61-78. Buenos Aires: Eudeba.
- Pinto, L. (2019) *XIV Foro Latinoamericano de Educación Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Severin, E. y Capota, C. (2011) *Modelos Uno a Uno en América Latina y el Caribe. Panorama y perspectivas*. Banco interamericano de desarrollo (BID). Obtenido de <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=35838865>
- SITEAL. (2014) *Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2014*, SITEAL. Obtenido de: http://www.siteal.org/sites/default/files/siteal_informe_2014_politicas_tic.pdf
- Vaillant, D. (2013) *Integración de TIC en los sistemas de formación docente inicial y continua para la Educación Básica en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).



* María Cecilia Palacios es Magister en Tecnología Educativa, Universidad de Buenos Aires; Especialista en Educación y Nuevas Tecnologías, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina; Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires; Tecnóloga educativa de la Maestría en Tecnología Educativa, Universidad de Buenos Aires, Argentina. E-mail: mceciliapalacios@gmail.com