



Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación / ISSN 2525-2089
 Vol. 7 N° 2 (2022) / Sección Dossier / pp. 1-16 / [CC BY-NC-SA 2.5 AR](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/ar/)
 Centro de Investigaciones Interdisciplinarias de Filosofía en la Escuela (CIIFE),
 Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.
revistasaberesypracticas@ffyl.uncu.edu.ar / saberesypracticas.uncu.edu.ar
 Recibido: 16/11/2022 Aceptado: 30/12/2022
 DOI: <https://doi.org/10.48162/rev.36.074>

Experiencias vividas en la gestión educativa de las políticas de inclusión digital. Un acercamiento a las convicciones y emociones en el Programa Conectar Igualdad (2010-2015)

Experiences in the educational management of digital inclusion policies. An approach to convictions and emotions in the Programa Conectar Igualdad (2010-2015)

Braian Marchetti

Consejo Nacional de Investigaciones
 Científicas y Técnicas (CONICET)
 Facultad de Humanidades,
 Universidad Nacional de Mar del Plata,
 Argentina.
bmarchetti89@gmail.com

Resumen. El estudio de políticas educativas y en particular de aquellas abocadas a la inclusión digital como el Programa Conectar Igualdad (PCI) reviste de una gran complejidad por la multiplicidad de actores intervinientes y las perspectivas de análisis posibles. Nos posicionamos desde un abordaje de las políticas educativas que se centra en la indagación de la experiencia vivida por los propios sujetos que, en este caso, protagonizaron la puesta en acto del PCI en el Ministerio de Educación de la Nación y ANSES. El enfoque biográfico narrativo se presenta como vía de entrada fecunda al estudio de las emociones que atraviesan a quienes forman parte de espacios de decisión sobre las políticas educativas en el Estado.

Recuperar las emociones, convicciones y pasiones de los sujetos involucrados en las políticas educativas se configura como un camino a recorrer que permite indagar sobre la gestión de políticas nacionales destinadas al ámbito educativo y la inclusión digital desde otra perspectiva. Observamos una estrecha relación entre el compromiso y la convicción por garantizar la mejora de las condiciones educativas del nivel secundario y por reducir las desigualdades digitales desde una perspectiva de derecho y las emociones que se ponen en juego en la puesta en acto de políticas como el PCI.

Palabras clave. políticas educativas, inclusión digital, Programa Conectar Igualdad, narrativas, emociones

Abstract. The study of educational policies, and in particular those aimed at digital inclusion, such as the Programa Conectar Igualdad (PCI), is highly complex due to the multiplicity of actors involved and the possible analysis perspectives. We position ourselves from an approach to educational policies that focuses on the investigation of the experience lived by the subjects themselves who, in this case, led the implementation of the PCI in the Ministry of National Education and ANSES. The narrative biographical

approach is presented as a fruitful entryway to the study of the emotions that go through those who are part of decision-making spaces on educational policies in the State.

Recovering the emotions, convictions and passions of the subjects involved in educational policies is configured as a path to follow that allows us to inquire about the management of national policies aimed at the educational field and digital inclusion from another perspective. We observe a close relationship between the commitment and the conviction to guarantee the improvement of educational conditions at the secondary level and to reduce digital inequalities from a legal perspective and the emotions that are put into play in the implementation of policies such as the PCI.

Keywords. educational policies, digital inclusion, Conectar Igualdad Program, narratives, emotions.

Introducción

Las investigaciones realizadas por el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias en Educación (CIMED) en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata han profundizado un camino dentro de la investigación cualitativa, a partir de la utilización del enfoque biográfico narrativo, donde se expande metodológicamente la dimensión biográfica de los sujetos con la utilización de distintos instrumentos etnográficos que dan cuenta de la acción en la práctica. Esta línea de investigación ha permitido consolidar un campo de trabajo que ofrece resultados potentes para analizar la incidencia de las políticas públicas educativas. En ese marco, el presente artículo se desprende de una investigación mayor¹ sobre las políticas públicas de formación docente con inclusión digital, focalizada sobre el plan de capacitación docente Escuelas de Innovación en el marco del Programa Conectar Igualdad (PCI).

El lanzamiento del PCI en el año 2010 en Argentina configuró un punto de inflexión en materia de las políticas públicas de inclusión digital. Con una continuidad en su desarrollo dentro de los gobiernos del Frente para la Victoria hasta el año 2015, el programa contribuyó a la reducción de la brecha digital de tal manera que hubo un 29% de los estudiantes para los cuales la notebook del PCI fue la primera computadora del hogar, cifra que asciende al 43% para el caso de contextos rurales y al 47% para contextos de vulnerabilidad socioeconómica (Ministerio de Educación de la Nación, 2015). Según el estudio de evaluación de Kliksberg y Novacovsky (2015) para comienzos de 2014 el programa se encontraba en un estado muy avanzado en relación al objetivo de universalizar el acceso a una computadora en los hogares receptores de Asignación Universal por Hijo (AUH) y con sólo cinco años de trayectoria ya se había convertido en “un promotor importante de igualación de oportunidades para los adolescentes provenientes de los hogares situados en los niveles más bajos de la escala de ingresos”(p.107).

De esta manera, el PCI se convirtió en un hecho histórico de gran envergadura, ya que se trató de una medida cuyo alcance estaba proyectado para posibilitar que todos los estudiantes del nivel medio escolar se apropien de una herramienta para acceder a una educación de mayor calidad porque se propuso la reducción de las brechas sociales, digitales y educativas, y porque el uso de las computadoras estuvo pensado para trascender el ámbito escolar e impactar en la vida cotidiana de las familias en el círculo de influencia de los estudiantes (Fontdevilla y Díaz Rato, 2012). Además de haber entregado más de cinco millones de computadoras a estudiantes de escuelas públicas de

¹ Tesis “Las políticas públicas de formación docente continua en inclusión de medios digitales en Argentina. Un estudio interpretativo sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales: el caso del plan Escuelas de Innovación (2011-2015)”. Autor: Dr. Braian Marchetti. Directora: Dra. Sonia Bazán Codirector: Dr. Luis Porta. Doctorado en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Rosario.

educación secundaria, de educación especial y de Institutos de Formación Docente, la propuesta educativa del PCI incluyó dentro de su diseño a la formación docente como uno de los componentes que les dieron sentido a sus propósitos, orientados hacia la organización y el desarrollo del conjunto de acciones de comunicación y formación.

Así como sabemos que las líneas de indagación abiertas a partir de la llegada del PCI fueron numerosas y diversas (Marchetti, 2018), buena parte de estos estudios han estado abocados al registro de las transformaciones, usos y apropiaciones que generó la irrupción del PCI en escuelas, directivos, docentes, estudiantes y familias. Sin embargo, no abundan trabajos que hayan explorado el desarrollo de las políticas de inclusión digital desde las voces de quienes protagonizaron su gestión y que recuperen además las sensaciones y emociones y de lo que significó para estos sujetos su participación dentro del PCI y las políticas de formación docente que lo acompañaron.

La irrupción de las emociones en la investigación educativa, con algunas resistencias y en el borde de los límites de la academia, ha recorrido un camino de legitimación en los últimos años (Porta y Ramallo, 2018). La expansión de la investigación biográfico narrativa, además, se presenta como una potente vía de entrada al estudio de las experiencias vividas por los sujetos que se conforman como el rostro humano las políticas educativas (Aguirre, 2022). En el marco del dossier que nos convoca, en este trabajo buscamos dar cuenta de las emociones que atravesaron a quienes fueron parte protagonista de la gestión del PCI dentro del Ministerio de Educación de la Nación y de ANSES², y en cómo esas emociones se relacionan con los fundamentos político ideológicos de las políticas en cuestión y afectan a los sujetos que intervienen y a desarrollo futuro de la política en cuestión.

En las líneas siguientes, describimos, en primer lugar, la perspectiva analítica que nos permitió indagar sobre las políticas públicas de inclusión digital desde la centralidad de los sujetos protagonistas de las mismas. En segundo lugar, esbozamos las características principales de la investigación biográfico narrativa y los aspectos metodológicos que posibilitaron el diálogo con aquellos sujetos que ocuparon espacios de decisión en el marco de la gestión del PCI dentro del Ministerio de Educación de la Nación y de ANSES. La selección de relatos de estos sujetos entrevistados es presentada en un tercer momento, en el cual indagamos sobre sus sensaciones personales por haber formado parte de la gestión de las políticas mencionadas. Por último, concluimos el trabajo con algunas reflexiones en torno a la relevancia de recuperar este abordaje sensible en la investigación sobre políticas educativas.

El estudio de las políticas educativas desde las voces de sus protagonistas

El estudio de las políticas educativas ha sido objeto de debate en función del momento que se indague dentro del proceso de cada política que abarca desde su formulación hasta su puesta en marcha dentro de los establecimientos educativos. Asimismo, el lugar otorgado a los sujetos protagonistas de las políticas educativas comprendido por ministros y decisores del nivel nacional, funcionarios provinciales, directivos o docentes, entre otros, también ha sido objeto fundante de distintas perspectivas sobre el análisis de las políticas y sus efectos sobre el sistema educativo en su conjunto, las instituciones y sus integrantes.

La inclusión de la perspectiva de la micropolítica escolar permite visibilizar e indagar nuevos sujetos sociales y nuevos objetos de estudio, al poner el acento en la relación entre las estrategias

² El PCI poseía un Comité Ejecutivo que se encontraba bajo la presidencia del Director Ejecutivo de la Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES) y que estaba integrado por representantes del Ministerio de Educación, de la Jefatura de Gabinete de Ministros y del Ministerio de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios.

que los individuos utilizarán para alcanzar sus intereses, el control institucional, y los conflictos que se generan (Giovine, 2015). Uno de los principales exponentes de esta perspectiva ha sido Ball (1989, 2002) al abordar las formas de investigar las políticas educativas, sus trayectorias y efectos. El autor ha apuntado a desmantelar críticamente el reduccionismo implícito de los estudios que no comprenden ni documentan cómo las escuelas lidian con las políticas que ingresan a sus edificios, ni cómo sus actores transforman creativamente las ideas y los textos de las políticas (resoluciones, leyes, decretos, memos, manuales, formularios, registros de información, etc.) en prácticas en contextos y realidades específicas.

Es así que las políticas deberían ser entendidas como procesos que son de manera muy heterogénea y constante sujetos a interpretaciones y se imprimen en las formas creativas en que son puestas en acto, más que implementadas, en las instituciones y sus aulas (Beech y Meo, 2016). Por lo tanto, reflexionar sobre los textos escritos de las políticas y sus posteriores apropiaciones “implica pensar en representaciones que son codificadas vía disputas, compromisos, interpretaciones y reinterpretaciones de la autoridad pública, y decodificadas vía interpretaciones y significados de los actores según sus historias, experiencias, habilidades, recursos y contexto” (Ball, 2002, p.21).

La complejidad otorgada a los distintos momentos que atraviesa el texto de la política hasta convertirse en una proclama oficial para luego ser llevado a la práctica en los ámbitos educativos, pone centralidad en los sujetos que protagonizan las distintas instancias mencionadas e implica para la investigación educativa relativizar las perspectivas más estructurales y normativas de acercamiento al Estado. Por su parte, Braun et al. (2017) prestan especial atención al contexto de puesta en acto de las políticas educativas al incorporar el estudio sobre las condiciones objetivas vinculadas a un conjunto de dinámicas subjetivas de interpretación. Esta acción los conduce a reconocer que lo material, estructural y relacional deben ser considerados como parte del análisis de políticas y que el estudio de los contextos situados, profesionales, materiales y externos romperá con el idealismo tradicional que piensa la implementación de las políticas educativas a partir de escenarios ideales.

Colocar en el centro del estudio a los sujetos y sus intervenciones en la puesta en acto de las políticas implica reconocer los distintos roles y jerarquías que se ocupan, en un contexto donde también intervienen definiciones políticas de niveles superiores. Esto se manifiesta particularmente en un país federal como Argentina, donde las jurisdicciones provinciales tienen una fuerte injerencia en el desarrollo de las políticas. En ese sentido, es que resulta enriquecedor al análisis de las políticas educativas considerar que la producción, traducción, seguimiento y evaluación de las políticas educativas se pueden concretar en distintas escalas internacional, nacional, provincial y local-institucional (Ferreira, 2013), así como prestar especial atención al rol de las instancias provinciales y los niveles intermedios en el gobierno educativo (Gvirtz, 2010).

Además de complejizar las dinámicas y relaciones entre los distintos niveles que ocupan los actores dentro de la trama estatal del sistema educativo, es indispensable contemplar que su carácter es cada vez más fragmentado y jerarquizado, además de masivo e inclusivo (Tenti Fanfani, 2004) donde actores no tradicionales como corporaciones profesionales, sindicatos, organismos internacionales, familias, iglesias, expertos, etc. han pasado a formar parte de los actores que regularmente juegan en el campo de la política educativa. Esta perspectiva nos conduce a comprender a las políticas educativas como “un ensamblaje, un proceso de articulación de numerosos y diversos elementos que se encuentran en manos de diferentes “decisores” y de diferentes actores que son interdependientes entre sí” (Di Virgilio, 2010, p.256).

Para trascender lecturas lineales o estandarizadas en relación al desarrollo de una determinada política, resulta imprescindible identificar cómo actúan los sujetos en los distintos niveles de análisis, cuál es el rol de los actores intermedios, cómo se producen las articulaciones interjurisdiccionales, y cómo una multiplicidad de actores forma parte de las instancias de negociación, acuerdo y desacuerdo al momento de tomar definiciones. Es decir, lo que se pretende es recuperar el abordaje de las políticas públicas educativas como objeto de estudio desde un posicionamiento epistemológico interpretativo, situado y centrado en los propios sujetos en pos de alejarse de un estudio de políticas públicas clásico abocado exclusivamente al estudio del Estado o sus correlatos legislativos de manera lineal, racional y meramente normativa (Porta y Aguirre, 2020). Se torna central entonces comprender las apropiaciones y las resistencias que se dan en el espacio público, centrar la indagación en el rostro humano de quienes protagonizan las políticas educativas, y dirigir el interés de investigación hacia los actores y en las tramas interpersonales que les dan sentido (Aguirre, 2022). Esta perspectiva permite además recuperar la cara personal y emocional de los sujetos protagonistas de las políticas educativas frente a modos racionales y técnicos que dejan de lado la personalidad y vida de los distintos agentes educativos, aspectos centrales en el compromiso por el cambio educativo (Bolívar, 2016).

La narrativa como forma de conocer las políticas educativas

La investigación narrativa puede ser definida como una subárea dentro de la investigación cualitativa asociada a la recogida de relatos en una situación de diálogo interactivo en donde se representa el curso de una vida individual que posteriormente es analizada para dar significado al relato (Bolívar et al., 2001). Este enfoque biográfico narrativo busca recuperar las voces de los sujetos y permite reconstruir y reorganizar la experiencia a través de las narrativas en pos de atribuir sentidos al pasado con referencia al presente y a las concepciones personales (Porta y Flores, 2017). En lugar de limitarse a una metodología de recogida y análisis de datos, el enfoque biográfico narrativo pretende la exploración de los significados profundos de las historias de vida.

Considerándola una forma particular de discurso, la narrativa “es un modo de comprender las acciones propias y las de los demás, de organizar acontecimientos y objetos en un todo significativo y de relacionar y ver las consecuencias de las acciones y acontecimientos en el tiempo” (Chase, 2015, p.69). Así es que el enfoque narrativo se muestra como una forma legítima de construir conocimiento, que va más allá de una simple metodología, para constituirse en una perspectiva propia dentro de la investigación cualitativa en Ciencias Sociales (Bolívar y Domingo, 2006). La investigación narrativa es entonces una forma de construir realidad que, además de expresar importantes dimensiones de la experiencia vivida, media la propia experiencia y configura la construcción social de esa realidad, en la cual el juego de subjetividades como proceso dialógico se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento (Bolívar, 2002).

El relato de historias de sujetos involucrados en diversas políticas y prácticas educativas configura una perspectiva que disputa los criterios válidos de construcción de conocimiento dentro del campo de la investigación educativa ante una ortodoxia epistemológica, teórica y metodológica (Suárez, 2007). La potencia de la narrativa en esta revuelta epistémico-política ante la producción de verdad única positivista (Yedaide et al., 2015) se sintetiza:

en la posibilidad de acceso a conocimientos, que lejos de manifestarse con la rigurosidad y monosemia de las teorías científicas, se presentan con las ambigüedades, plurivalencias y consistencia híbrida de las teorías explicativas más intuitivas o personales, de especial valor en cuanto atesoran los fundamentos o sentidos finales y trascendentes de la enseñanza. (p.32)

En la investigación educativa en Argentina, la narrativa oral o escrita de los sujetos de la educación ha ganado legitimidad en términos científicos recientemente como vía para indagar, reconstruir, documentar y comunicar los sentidos pedagógicos de experiencias educativas y saberes profesionales (Suárez, 2012). Se ha configurado así un incipiente campo de la investigación biográfico narrativa que se encuentra aún en construcción (Suárez y Dávila, 2018) y que permite abordar en profundidad las vivencias educativas de aquellos sujetos que formaron parte de determinadas políticas. Desde ese enfoque diseñamos el trabajo de campo para la investigación mayor de la cual se desprende el presente trabajo.

En este marco, concebir el estudio de las políticas de inclusión digital y de formación docente desde las particularidades de los recorridos previos y experiencias de los sujetos que participaron, así como de los contextos en los que se encuentran inmersos, pone en relevancia la potencialidad del enfoque biográfico narrativo. Se busca recuperar en la investigación la centralidad de los sujetos que protagonizaron las políticas públicas educativas estudiadas, ya que sólo ellos son capaces de decir “desde su punto de vista y con sus palabras, lo que ha vivido, los efectos que ha sufrido, las resonancias experienciales y biográficas que de ello resultaron” (Breton y Requejo, 2021, p.27). Esta perspectiva de estudio implica, en definitiva, restituir al sujeto en su potencial de agente de construcción política de lo social (Porta y Yedaide, 2017).

Para indagar sobre las políticas públicas de formación docente en el marco de Programa Conectar Igualdad, nos abocamos a la realización de entrevistas en profundidad a los sujetos que intervinieron en los procesos de diseño y puesta en acto del PCI y el plan de capacitación Escuelas de Innovación. Optamos por la realización de entrevistas en profundidad semi-estructuradas (Taylor y Bogdan, 1984; Kvale, 2011), las cuales fueron concretadas en cinco etapas entre noviembre de 2017 y noviembre de 2018. Para ese momento los entrevistados ya habían culminado su desempeño en los cargos de gestión por los cuales fueron entrevistados.

La conformación del grupo de sujetos entrevistados se dio a partir de la identificación de aquellos que ocupaban cargos de gestión de relevancia en la conducción política dentro del Ministerio de Educación de la Nación, del Instituto Nacional de Formación Docente y de la ANSES en el período de desarrollo del PCI y Escuelas de Innovación. Para este trabajo en particular hemos realizado una selección de las entrevistas realizadas entre las once que corresponden a decisores de alto nivel dentro del Ministerio de Educación de la Nación, de la Dirección Ejecutiva de ANSES/PCI y de la Coordinación General de Escuelas de Innovación.

En el contexto de una investigación social, la absoluta confidencialidad no tiene sentido ya que los investigadores tienen la obligación de informar sus hallazgos (Meo y Navarro, 2009). Sin embargo, en este caso en donde una cantidad de los sujetos entrevistados corresponden a figuras públicas que han ocupado importantes espacios dentro de la gestión educativa nacional optamos por la codificación de las entrevistas. A fin de mantener la confidencialidad de los entrevistados, se ha optado por referirse a ellos como sujetos, en tanto se desempeñaron como sujetos de estudio a partir de su rol de toma de decisión en la definición de las políticas educativas y hemos codificado sus entrevistas en función del lugar de gestión que ocupaban. En el apartado siguiente abordaremos fragmentos de una serie de entrevistas realizadas al Ministro de Educación de la Nación (EMEN), al Secretario de Educación del Ministerio de Educación de la Nación (ESEMEN), a la Coordinadora de nivel del Ministerio de Educación (ECNMIN), a la Coordinadora de área del Ministerio de Educación (ECAMIN) y a las dos Coordinadoras del Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa del Ministerio de Educación (ECNPMIN 1 y 2). Dentro la estructura de ANSES, entrevistamos a los dos Directores Ejecutivos del Programa Conectar Igualdad (EDEPCI 1 y 2) y a las tres Coordinadoras Generales del plan de capacitación docente Escuelas de Innovación (ECGEI 1, 2 y 3).

Las emociones en la gestión de políticas educativas: convicción, compromiso y orgullo en la gestión del Programa Conectar Igualdad

Goodson (2017) sostiene que las narrativas llegan a expresar todo su potencial cuando están plenamente situadas en su tiempo y lugar. Al respecto, explica que “no se debe mantener un discurso local narrativo y biográfico, divorciado de la comprensión del contexto social e histórico y de los procesos sociales que viven los sujetos entrevistados” (Goodson, 2017, p.90). En ese sentido, para caracterizar el contexto en el cual se situó el Programa Conectar Igualdad (PCI) como política de inclusión digital y en el cual tuvo lugar la participación de los sujetos entrevistados, es preciso recorrer los antecedentes de esta política para comprender el significado y la dimensión que tuvo el PCI para aquellos sujetos involucrados en su gestión.

Desde finales de la década de 1990 se desarrollaron en Argentina distintas experiencias de políticas destinadas a la incorporación de tecnologías en las escuelas. Mediante diferentes etapas y diversas estrategias vinculadas al equipamiento, capacitación e introducción de la temática a los diseños curriculares, desde el Ministerio de Educación de la Nación y las provincias se desarrollaron diferentes planes y programas destinados a la incorporación de tecnologías. La mayoría de estas acciones estuvo conformada por aquellos programas o líneas de acción que formaron parte de políticas más abarcativas que privilegiaron la atención a los sectores más vulnerables en los que parte de la estrategia era garantizar mayor equidad en el acceso a los medios digitales. El modelo de distribución y localización del equipamiento informático dentro de la escuela que caracterizó dichas experiencias fue el denominado modelo de laboratorio, para lo cual los esfuerzos se concentraron en la provisión de computadoras, y acciones complementarias a estas, como acondicionamiento o construcción de laboratorios de informática, así como políticas focalizadas de capacitación docente y de incorporación de las tecnologías a las prácticas educativas (Landau et al., 2007; Grebnicoff, 2011).

Dentro del período de gobierno 2003-2007 se llevaron a cabo nuevas iniciativas en el marco del Estado Nacional que propusieron la incorporación de tecnologías como parte de una estrategia integral de intervención que permitiera disminuir la desigualdad educativa. La Ley de Educación Nacional N° 26.206 en el año 2006, incorporó dentro de sus fines y objetivos al desarrollo de las competencias necesarias para el manejo de los nuevos lenguajes producidos por las tecnologías de la información y la comunicación. Al mismo tiempo, como parte de las políticas de promoción de la igualdad educativa y de la calidad de la educación, se propuso promover el acceso al conocimiento y uso de las tecnologías y de los medios masivos que colaboren con el cumplimiento de los fines y objetivos de la ley.

En relación con las experiencias basadas en el modelo 1 a 1, a partir del año 2008, el Ministerio de la Educación de la Nación comenzó a incorporar experiencias piloto en escuelas primarias. Aproximadamente mil laptops de distintos modelos fueron utilizadas en proyectos localizados en varias provincias y en contextos sociales, económicos y culturales diferentes. En ese marco, el antecedente directo del PCI lo conformó el Programa Nacional “Una computadora para cada alumno”, aprobado por Resolución CFE N° 82/09 e implementado en escuelas técnicas públicas de gestión estatal de todo el país desde Ministerio de Educación de la Nación a través del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET). En paralelo a estas experiencias, una de las bases sobre las cuales se inspiró el PCI dentro de los antecedentes 1 a 1 fueron las políticas desarrolladas las provincias como Mendoza, San Luis, Río Negro o la Ciudad de Buenos Aires, entre otras.

De esta manera, desde la década de 1990 en adelante, la temática sobre las tecnologías en el ámbito educativo fue tomando cada vez mayor espacio en las agendas públicas tanto a nivel

nacional como provincial. Tal es así que todos los programas y planes desarrollados apuntaron desde sus fundamentos y también desde sus acciones a la instalación de una cultura escolar de integración de tecnologías. Sin embargo, aún era evidente la falta de una política con continuidad, ya que la incorporación de tecnologías hasta el año 2010 fue fragmentada, discontinua y débilmente coordinada entre la Nación y las provincias (Sabulsky y Forestello, 2009; Forestello, 2014). Estas discontinuidades y falta de integración inicial también se enfrentaron con las dificultades de articulación dentro de un esquema de gobierno federal y con una fuerte tradición de gestión provincial de las políticas educativas. Las dificultades en la coordinación de las acciones entre los programas nacionales y provinciales fue una de las problemáticas que caracterizó a este tipo de intervenciones (Galarza y Pini, 2003).

Así es que el lanzamiento del PCI en el año 2010 resultaría un momento bisagra por el volumen y el carácter universal e igualitario que el Programa desplegó. Tanto la distribución de equipamiento como la coordinación entre diversas áreas de gobierno del Estado, el desarrollo de software o las políticas de formación docente, el PCI se convirtió en el mayor programa de inclusión digital de la historia de nuestro país con la entrega de más de cinco millones de netbooks. Pese a las dificultades en la instalación de los pisos tecnológicos, las complejidades de la infraestructura escolar y la conectividad en un país tan extenso y diverso como Argentina, las problemáticas vinculadas a la seguridad de los equipos o las demoras en la reparación de los mismos, no quedan dudas de que el PCI dejó también una marca en términos del rol que el Estado debe cumplir de cara a la comunidad educativa para garantizar el derecho al acceso tecnológico y la alfabetización digital. Por su parte, las iniciativas de formación docente destinadas a estudiantes de profesorado en institutos superiores y de capacitaciones a docentes en ejercicio brindadas por el Estado tomó una relevancia destacable como parte estructural del desarrollo del programa. La centralidad que ocupó el Estado frente a la formación docente en el marco del PCI con el diseño de políticas y el correspondiente financiamiento permitió garantizar su desarrollo en clave de derecho para los docentes.

Este recorrido por parte de los antecedentes al PCI en materia de políticas de tecnologías digitales nos permite identificar la relevancia que tuvo este programa en términos de su volumen, su despliegue en todo el territorio nacional, la movilización de recursos y en sus ámbitos complementarios que abarcan desde las políticas de formación docente y diseño de propuestas didácticas hasta el desarrollo de software libre y la ampliación de la infraestructura de conectividad en las escuelas. Ahora bien, al reconocer esta relevancia histórica del PCI como política de inclusión digital, nos preguntamos de qué manera vivieron los sujetos que protagonizaron desde la gestión gubernamental el desarrollo de esta política y si podemos establecer alguna relación entre los mundos vividos por los entrevistados (Bolívar, 2002) y la puesta en acto del programa.

Además de haber señalado las principales características técnicas del PCI, sus fundamentos políticos y sus líneas de acción, resulta de nuestro interés indagar sobre la relación entre el sujeto y el mundo simbólico que habita y su implicación afectiva y estética (Porta y Yedaide, 2017). Al reflexionar sobre las relaciones entre lo personal y lo político en la investigación educativa, Bolívar (2016) señala que comprender el lado emocional del trabajo de los profesores es una forma de incidir políticamente y se vuelve fundamental para alcanzar el éxito de determinada reforma educativa:

Los modos racionales o técnicos de llevar a cabo las reformas han entendido a los profesores como seres racionales que gestionan y las llevan fielmente a cabo. Pero los cambios educativos y reformas afectan no sólo ni principalmente a los conocimientos, habilidades o capacidades de los profesores, sino más básicamente a las relaciones que tienen en su trabajo, que están en el núcleo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La cara personal y emocional del cambio educativo ocupa un lugar central en el ejercicio profesional. (Bolívar, 2016, p. 358)

Consideramos que esta mirada enfocada sobre el lado emocional del trabajo docente es posible de ser realizada sobre la gestión educativa. Es decir, indagar sobre la cara personal de quienes protagonizan la gestión del Estado a través de sus emociones, ilusiones y perspectivas futuras, permitirá despegarnos de acercamientos que los consideren únicamente como funcionarios técnicos que llevan adelante determinada política de manera racional de acuerdo a su formación previa y al lugar que ocupen, para considerarlos sujetos que a partir de sus emociones son impulsados a realizar su trabajo de una u otra forma. Recuperar las emociones que atraviesan a los protagonistas de la puesta en acto de una política educativa permite adentrarnos en cómo el desarrollo de determinada política índice individualmente sobre la vida de los sujetos que se involucran en ella y, al mismo tiempo, de qué manera ese involucramiento emocional incide en la política educativa en cuestión. Para realizar un abordaje en ese sentido centrado sobre el PCI y sus políticas de formación docente, a continuación, recuperamos una serie de relatos de quienes protagonizaron desde niveles de decisión la gestión de estas políticas a fin de indagar sobre aquellas motivaciones y emociones que exceden a las propias formaciones disciplinares o técnicas de cada uno.

Una de las primeras cuestiones que nos permite comprender la dimensión emocional del PCI es situarnos de manera contextual en el marco político educativo que guio las políticas de la primera década del siglo XXI. La recuperación del rol del Estado como garante del derecho a la educación y de la fortaleza del Ministerio de Educación de la Nación, el cual había sido acotado en sus funciones al cumplimiento de tareas técnicas (Terigi, 2005) con las políticas de reforma de 1990 y el traspaso de la administración y financiamiento del sistema a las provincias, aparecen como elementos centrales del proyecto político educativo que contuvo el desarrollo del PCI:

“Siempre, durante los doce años de igual modo, trabajamos para tener un Ministerio presente, dentro de un Estado que debía recuperar su protagonismo. Un Estado garante, deudor de las tradiciones populares de los siglos XIX y XX de nuestra Argentina. Venimos de una tradición política que no es sólo explicable por lo que ocurrió en los 10 años de mediados del siglo pasado, con el peronismo histórico, sino de una tradición política que comienza antes en el siglo XIX. Artigas afirmaba aquello de “habrá patria para todos o para nadie”, y es una línea histórica que después se repite con absoluta claridad. Lo realizado tiene luces y sombras; si bien lo defendemos con pasión, también podemos reconocer los errores que ha tenido el campo popular en muchas ocasiones.

Vuelvo a la idea de un Ministerio para todos, un Estado fuerte, entendiendo que hay sectores que necesitan mucho al Estado, que sin esa herramienta no pueden” (EMEN – 10/05/2018).

La defensa *con pasión* de ese proyecto político que expresaba sus raíces en *tradición política* de principios de siglo XIX se entremezcla, de acuerdo al próximo relato, con los valores de la igualdad, en donde para el nivel secundario se buscó garantizar el derecho *sin que importe el contexto social de pertenencia*:

“Desde lo personal la evaluación que hago es extraordinaria, realmente de un crecimiento y de un aprendizaje muy importante. Fue difícil, fue complejo, un momento muy complejo, de profundas necesidades de transformación, pero se disfrutaba mucho ese trabajo, ese desafío de ver como hacíamos para que, sin que importe el contexto de pertenencia, el contexto social de pertenencia, el contexto sociocultural de pertenencia, todos los adolescentes y jóvenes de la Argentina tuvieran el derecho a tener una excelente secundaria, ese era un desafío que nos pusimos disfrutábamos muchísimo afrontarlo. (ECNMIN - 20/10/2018)

En este relato comienzan a aparecer las valoraciones emotivas asociadas a una *evaluación extraordinaria* de su participación en la gestión, así como en el disfrute de su trabajo en tanto desafío

por mejorar las condiciones de nivel secundario. Ya en el caso específico del PCI, uno de sus Directores Ejecutivos describe en este relato los objetivos del programa:

Siempre se dijo que había dos grandes objetivos en el programa Conectar Igualdad. Uno de ellos era la inclusión digital, acercando una computadora al seno de cada familia a la que pertenecían los estudiantes secundarios y que nosotros calculamos que eran unos cinco millones como universo global. Y eso implicaba que los chicos se llevaran la computadora a la casa, la utilizaran como herramienta de apoyo del proceso de aprendizaje, y que lo compartieran no sólo con su entorno familiar sino con amigos, así que este objetivo era importante porque estábamos abarcando una población significativa del país. El segundo objetivo era mejorar la calidad de la educación, y había un objetivo más que no tengo que dejar de mencionar, y que era el fortalecer la permanencia de los estudiantes en la escuela secundaria teniendo en cuenta que si uno abandonaba el colegio tenía que devolver la máquina.

Todas las evaluaciones, y se han hecho muchas sobre el impacto del programa en la sociedad, coinciden en que la inclusión digital ha sido un gran logro. Pero que era bastante más complicado resolver el modo en que se podía mejorar la transmisión de conocimientos utilizando las máquinas. Tuve mucho gusto de estar trabajando 3 años en este tema. (EDEPCI 1 – 23/10/2018).

Además de poder señalar que se sintió *a gusto* trabajando en el PCI, observamos una línea común que atraviesa este relato y los dos anteriores vinculada a una concepción de la educación como derecho, a un rol central del Estado como garante de ese derecho, y que en pos de avanzar hacia la igualdad educativa aparece fuertemente el desafío de mejorar las condiciones del nivel secundario y de facilitar el acceso a una computadora para cada estudiante y sus familias. Además, la mejora de la calidad de la educación aparece entre los objetivos relevantes para la gestión del programa. Destacamos estas concepciones sobre las políticas educativas del período ya que consideramos, como veremos en el próximo relato, que el hecho de reposar sobre las nociones de derecho, igualdad, inclusión y calidad moviliza determinadas emociones asociadas al cumplimiento de la justicia social en el desarrollo de la gestión educativa:

Sí, mi evaluación del programa es maravillosa, las cosas que vi, fue hermoso, porque tengo una larga trayectoria en el Estado y fue de las pocas oportunidades que uno piensa algo, lo redacta y lo ves en ejecución. Fue una política de inclusión digital educativa maravillosa, mostramos un Estado presente, muy preocupado por llegar a todos. Me emocionaba permanentemente, los actos de entrega, las reacciones de los chicos, de las familias, de los padres, lo cargábamos al Ministro porque siempre contaba la misma anécdota, le decíamos "Alberto la vas a tener que cambiar". Él había quedado muy impresionado con una entrega de computadora en una escuelita de Misiones, en un pueblito que era población aborígen, entonces les entregaban las computadoras a los chicos y después uno se paró y dijo que estaba bien, que estaba muy feliz, por haber recibido la netbook pero que no lo iba a agradecer porque era su derecho, y bueno, lloramos como marranos. (ECAMIN – 10/05/2018)

Esta anécdota que narra la entrevistada, sintetiza de alguna manera las motivaciones emotivas personales de quienes integraron la gestión del PCI, al movilizarse cuando un estudiante de una población aborígen reconoce el acceso a la computadora como un derecho. Además, el relato recupera este tipo de escenas *maravillosas* como algo *hermoso* que vivenciaron durante la gestión desde el Estado. Nuevamente la *mirada de derecho* y la *mirada de la universalidad de las políticas públicas educativas* aparece en los siguientes relatos asociada a la convicción que conlleva poder materializar lo aprendido en sus formaciones profesionales en la escala que tomó el PCI:

Yo creo que hay algo muy fuerte en Conectar que te lo deben haber dicho todos, que es la escala, la mirada universal, la mirada de derecho. Una cosa es plantearlo desde el punto de vista discursivo, desde el punto de vista conceptual y de la convicción. Yo siempre tuve la convicción

de la mirada de derecho y de la mirada de la universalidad de las políticas públicas educativas como una parada conceptual respecto a lo educativo. Ahora, una cosa es escribirlo y otra cosa es materializarlo, cuando vos tenés que escalar a doce mil escuelas secundarias, a cinco millones de chicos, o sea, materializar la universalidad tiene una complejidad que nosotras teníamos como un chiste interno de 'bueno ahora podemos gestionar cualquier proyecto'. (ECGEI 2 – 23/08/2018)

El balance sumamente positivo, conocí profesionales increíbles con un compromiso enorme, para mí fue una gran satisfacción poder coordinar ese programa, haberlo podido llevar a escala, siempre muy agradecida tanto a Silvina como a Constanza o Ana o a Laura, que también estaba al inicio, que gracias a los pasos que ellas dieron, se pudo construir lo que fue Escuelas. A título personal, no tuve más que gratificación y hasta sorprendida de cómo se pudo llevar a una escala y también tuvo que ver con aquello que una ha estudiado toda su vida, de cómo implementar políticas educativas y bueno, una, también recorrió, trabajó en distintos lugares.

Fue una gran posibilidad de poder poner en práctica aquello que muchas veces había leído de cómo tenía que ser. (ECGEI 3 – 17/05/2018)

En distintos trabajos de investigación sobre la buena enseñanza y los profesores memorables en el marco de la investigación biográfico narrativa, Porta y Yedaide (2013) han identificado a la pasión como un motor de la enseñanza. Si bien la afectividad ha ocupado lugares de borde en la investigación educativa, la narrativa de los grandes maestros se ha convertido en “una de las vías que propicia una recuperación de la emoción en la problematización de la enseñanza que le devuelve su estatus” (Flores et al., 2013, p.183). De esta manera, en los relatos de los profesores memorables con quienes trabajaron, la pasión en la enseñanza ha aparecido manifiesta, por ejemplo, como una fuerza, como un motor que promueve el encuentro con el otro o en el amor al conocimiento (Porta et al., 2014). Consideramos que la selección de relatos que presentamos en este trabajo nos permite realizar un primer acercamiento a las emociones y pasiones presentes en quienes protagonizan las políticas públicas educativas desde la gestión del Estado en roles de decisión.

Además de los aspectos señalados en relación con la emotividad generada al observar el cumplimiento de derechos en jóvenes a través de las políticas desplegadas, el orgullo por haber participado de esas experiencias aparece también en integrantes de la gestión del Ministerio de Educación de la Nación:

Yo lo veo con mucho orgullo, para mí fue un logro enorme, un reconocimiento que tengo especialmente a la Presidenta de la Nación y al Ministro de Educación que me ofrecieron ocupar ese lugar. (ESEMEN – 11/05/2018)

Ese esfuerzo que se hizo por hacer que esa distribución de tecnología realmente transforme la escuela, pero en el mejor de los sentidos, para garantizar que los aprendizajes de los pibes sean de calidad, eso es un privilegio y siento mucho orgullo de haber participado. (ECNPMIN 2 - 21/08/2018)

Sentirse privilegiados por participar en políticas que garanticen aprendizajes de calidad habla también del compromiso en la gestión de esas políticas por parte de los sujetos entrevistados. Esa satisfacción por formar parte de políticas que garantizaron la posibilidad principalmente para los estudiantes del nivel secundario de acceder a una computadora propia significó para quienes gestionaban esa política una *experiencia espectacular*. A continuación, observamos como una de las entrevistadas describe esa posibilidad como *una de las mejores cosas que le pasaron en la vida* además de tener a su hijo:

Desde el punto de vista personal, tener la posibilidad de estar ahí, de dirigir el proyecto fue de las mejores cosas que me pasaron en la vida, además de tener a mi hijo. Si, una maravilla, fue

espectacular, pudimos trabajar con mucho apoyo, de Alberto, de Jimmy, con mucha confianza también de parte de ellos, armamos, hicimos, eso fue una experiencia espectacular. (ECNPMIN 1 – 24/05/2018)

Con la misma carga de emotividad, otra de las entrevistadas que formó parte de la coordinación del plan Escuelas de Innovación reafirma su compromiso con el PCI al punto que señala que *si volviera a nacer volvería a trabajar en el Conectar Igualdad*:

Mi balance es re positivo. Yo creo que Conectar Igualdad fue un programa buenísimo y cumplió sus objetivos. Los objetivos eran acortar la brecha digital y yo creo que los cumplió. (...) Si volviera a nacer volvería a ser docente y volvería a trabajar en el Conectar Igualdad. (ECGEI 1 – 10/05/2018).

Con el cambio de gestión gubernamental en el año 2015 con la alianza Cambiemos comenzaron a tomarse un conjunto de decisiones encubiertas referidas a despidos de personal, reducción presupuestaria, disminución gradual en la entrega de netbook y abandono de las tareas de reparación de los equipos que generaron el deterioro progresivo del PCI (Da Porta, 2018). La interrupción de la entrega de computadoras dio por tierra a un proceso muy costoso para el Estado como lo fue la entrega de más de cinco millones de netbook mediante la cual se había alcanzado un momento donde sólo era necesario entregar las computadoras a los estudiantes de primer año del nivel secundario. En contextos en donde la desigualdad socio-educativa se vuelve cada vez más manifiesta, consideramos que la continuidad de este tipo de programas y políticas que han servido, en parte, para dar batalla a las desigualdades digitales resulta fundamental para evitar las consecuencias que su interrupción conlleva (Marchetti y Aguirre, 2021). En ese mismo sentido, una de las entrevistadas que participó de manera directa en la conducción del PCI, manifiesta sus sensaciones de *lástima* y *pena* al observar como el programa se había discontinuado y cómo los estudiantes ahora en vez de recibir sus computadoras debían reclamar en contra de su desmantelamiento:

A mí me parece como balance, me parece que fue un gran programa, que debiera haberse convertido en una política de Estado que lamento, pero tremendamente que no haya continuado porque además se hizo una inversión muy importante. Ya los últimos dos años nosotros sólo entregábamos a la franja primer año, porque segundo a sexto o a quinto de acuerdo al año ya lo tenías cubierto. Es una verdadera lástima que se haya discontinuado. Eso como que me dio mucha pena, hoy por ejemplo fui a la mañana a un acto de una escuela y todos los chicos tenían un cartelito que decía "no al desmantelamiento del Conectar Igualdad". No lo habíamos armado, me da pena un centro de estudiantes NN, un centro de estudiantes de una técnica. (EDEPCI 2 – 11/05/2018).

Reflexiones finales

El estudio de los afectos y de las emociones desde diferentes disciplinas y abordajes propone una tímida renovación en las Ciencias Sociales en general y en la pedagogía en particular (Porta y Ramallo, 2018). El dossier que nos convoca en esta ocasión da cuenta de ese contexto en el cual la expansión de la investigación biográfico narrativa actúa como puerta de entrada a la indagación sobre los afectos, pasiones y emociones de los sujetos que protagonizan las distintas investigaciones. En nuestro caso, en este trabajo nos centramos en la experiencia vivida por quienes ocuparon espacios de gestión dentro del Estado, más precisamente en el Ministerio de Educación de la Nación y en ANSES, en el marco del desarrollo del Programa Conectar Igualdad entre 2010 y 2015. Nos preguntamos de qué manera vivieron los sujetos que se involucraron desde la gestión

gubernamental en el PCI y si podíamos establecer alguna relación entre sus vivencias personales y la puesta en acto del programa.

Pudimos observar dos cuestiones que se entrelazan: los sustentos ideológicos que motivaban la gestión del programa y las emociones que los sujetos entrevistados manifestaron al haber participado del mismo. La concepción de la educación como un derecho que el Estado debe garantizar y en donde las acciones desplegadas desde la gestión en ese sentido ocupaban un lugar fundamental; las perspectivas de inclusión, igualdad y justicia social asociadas a que el Estado llegue con sus políticas a todos los jóvenes sin importar su sector social de pertenencia; la intención de fortalecer la escuela secundaria y mejorar la calidad educativa; y el despliegue de una política sin antecedentes en su escala y masividad que se aboque a reducir la brecha digital y garantizar la inclusión en materia de tecnologías, conformaron los pilares desde los cuales los sujetos entrevistados sostuvieron su participación en la gestión de políticas educativas durante el período abordado.

Esta perspectiva sobre la que las políticas de inclusión digital se desarrollaron, puso en juego determinadas emociones, asociadas a la convicción por mejorar las condiciones educativas y garantizar una educación de calidad como derecho para todos los jóvenes del país. Es así que el *orgullo* por haber participado del PCI, la calificación de esa experiencia como *maravillosa, hermosa, espectacular o extraordinaria*, la defensa *con pasión* de sus fundamentos, su caracterización *como una de las mejores cosas que le pasaron en la vida*, o que *si volviera a nacer volvería a formar parte del PCI*, junto con la *pena* de ver años posteriores cómo el programa se desmantelaba, conforman expresiones que dan cuenta del fuerte compromiso emotivo en la puesta en acto de esta política.

A partir de los relatos abordados, lo que nos interesa destacar es la conexión que observamos entre el compromiso y la convicción por garantizar la mejora de las condiciones educativas del nivel secundario y por reducir las desigualdades digitales desde una perspectiva de derecho y las sensibilidades que se ponen en juego al ver realizados los objetivos propuestos en políticas como el PCI. Por lo expuesto, nos atrevemos aquí a imaginar que el éxito de una política tan compleja, con múltiples aspectos a abordar, de una escala tan grande y con tantos actores intervinientes como el PCI no hubiera alcanzado los resultados que alcanzó si quienes se encontraban al frente de su gestión no la hubieran afrontado con la pasión, el compromiso y las convicciones con la que las entrevistas realizadas demuestran que lo hicieron. Sin lugar a dudas, esa motivación ideológica y pasional, que excede a los conocimientos técnicos y profesionales de cada sujeto que participó en el PCI, probablemente hay sido uno de los motores que permitió que un programa de tal envergadura haya salido adelante.

Para finalizar, señalamos la relevancia de recuperar estos aspectos en la investigación educativa en tanto se configuran como un posible camino a recorrer que permite indagar sobre la gestión de políticas nacionales destinadas al ámbito educativo y la inclusión digital desde otra perspectiva. Recuperar las emociones, convicciones y pasiones de los sujetos que protagonizan las políticas, permitirá despegarnos de acercamientos que los consideren únicamente como funcionarios técnicos que llevan adelante determinada política de manera racional de acuerdo a su formación profesional y recorridos previos, para considerarlos sujetos que a partir de sus emociones e interpelaciones personales son impulsados a realizar su trabajo de una u otra forma. Desde esta mirada, podemos adentrarnos en cómo el desarrollo de una política índice individualmente sobre la experiencia vivida de los sujetos que se involucran en ella y, al mismo tiempo, de qué manera ese involucramiento emocional incide en la política educativa en cuestión.

Referencias

- Aguirre, J. (2022). *El rostro humano de las políticas educativas. Narrativas del proyecto de formación docente "Polos de Desarrollo"*. EUDEM.
- Ball, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós.
- Ball, S. J. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Páginas.*, 2 y 3 (2), 19-33. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/14985>
- Beech, J. y Meo, A. I. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24 (23).
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1).
- Bolívar, A. (2016). Conjugar lo personal y lo político en la investigación (auto)biográfica: nuevas dimensiones en la política educacional. *Revista Internacional De Educação Superior*, 2 (2), 341-365.
- Bolívar, A. y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research*, 7, (4).
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Braun, A., Ball, S. J., Maguire, M., y Hoskins, K. (2017). Tomando el contexto escolar seriamente: hacia una explicación de la puesta en práctica de las políticas en la escuela secundaria. En Miranda, E. M., y Lamfri, N. Z. (Orgs.), *La educación secundaria. Cuando la política educativa llega a la escuela*. Miño y Dávila.
- Breton, H. (2021). La indagación narrativa, entre la duración y los detalles. *Revista Argentina de Investigación Narrativa*, 1(2), 25-36. Traducción de Alba Delia Fede Requejo.
- Chase, S. (2015). Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Comps.), *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa*. Vol. IV. Gedisa.
- Da Porta, E. (2018) Aprender Conectados o como borrar la "igualdad" Por decreto. *Blog Conversaciones Necesarias*. 11 de mayo de 2018. <https://conversacionesnecesarias.org/2018/05/11/aprender-conectados-o-como-borrar-la-igualdad-por-decreto>
- Di Virgilio, M. (2010). La(s) política(s) educativa(s) como objeto de investigación: formas de construcción y de abordaje. En Wainerman, C. y Di Virgilio, M. (Comps.), *El quehacer de la investigación en educación*. Manantial.
- Ferreya, H. (2013). *Políticas de educación secundaria de jóvenes y adultos. El caso de la provincia de Córdoba, Argentina (2006-2012.) Actores, instituciones y prácticas en contexto*. Comunicarte.
- Flores, G., Yedaide, M., y Porta, L. (2013). Grandes maestros: Intimidad entre la educación y la vida. Pasión por enseñar en el aula universitaria. *Revista de Educación*, 5(5), 173-188.
- Fontdevilla, P. A. y Díaz Rato, S. L. (2012). *Inclusión digital y calidad educativa. El Programa Conectar Igualdad entre 2010 y 2011*. Universidad Nacional de Tres de Febrero.

- Forestello, R. (2014). Políticas educativas públicas, TIC y formación docente en Argentina. *Memorias del Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación*. <https://docplayer.es/23537037-Políticas-educativas-publicas-tic-y-formacion-docente-en-argentina.html>
- Galarza, D. y Pini, M. (2003). *Gestión pública, Educación e Informática. El Caso del Prodymes II*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Giovine, R. (2015). La analítica de gobierno. Aportes al estudio de las políticas educativas. En Tello, C. (Comp.), *Los objetos de estudio de las políticas educativas. Hacia una caracterización del campo teórico*. Buenos Aires: Autores de Argentina.
- Goodson, I. (2017). *International Handbook on Narrative and Life History*. Routledge.
- Grebnicoff, D. (2011). *Estrategia político pedagógica y marco normativo del Programa Conectar Igualdad*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Gvirtz, S. (2010). Los horizontes de la investigación en políticas educativas: los niveles intermedios y la ampliación del campo. En Wainerman C. y Di Virgilio M. (Comps.) *El quehacer de la investigación en educación*. Buenos Aires: Manantial.
- Kliksberg, B. y Novacovsky, I. (2015). *Hacia la inclusión digital. Enseñanzas de Conectar Igualdad*. Granica.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Landau, M., Serra, J. C. y Gruschetsky, M. (2007). *Acceso universal a la alfabetización digital. Políticas, problemas y desafíos en el contexto argentino*. Serie "La educación en debate". Buenos Aires: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa.
- Marchetti, B. (2018) El Programa Conectar Igualdad y sus líneas de investigación. Una propuesta de estudio sobre la formación docente continua desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. En Jara, M. (Comp.) *Los aportes de la didáctica de las ciencias sociales, de la historia y de la geografía a la formación de la ciudadanía en los contextos iberoamericanos*. Serie Actas 2018. XVII Jornadas Nacionales y VI Internacionales de Enseñanza de la Historia. Bariloche: Universidad Nacional del COMAHUE.
- Marchetti, B. y Aguirre, J. (2021). Formación docente, inclusión digital y desigualdad educativa. Reflexiones narrativas sobre la discontinuidad de políticas y programas inclusivos en el nivel formador. *Revista de Educación*, N° 22, 89-108. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4797/4995
- Ministerio de Educación de la Nación. (2015). *La política educativa nacional 2003-2015. Inclusión y mejores aprendizajes para la igualdad educativa*. Buenos Aires.
- Meo, A. y Navarro, A. (2009). *La voz de los otros. El uso de la entrevista en la investigación social*. Omicron System.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

- Tenti Fanfani, E. (2004). Nuevos problemas de gobierno de la educación en América Latina. Comentarios a las tesis de François Dubet. En Tenti Fanfani, E. (Org.), *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Terigi, F. (2005). Después de los noventa: prioridades de la política educativa nacional. En Tedesco, J. C. (Comp.), *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Porta, L. y Aguirre, J. (2020). Usina de experiencias: políticas públicas, formación docente y Polos de Desarrollo desde las narrativas de los gestores del proyecto. *Revista del IICE*, 47, 253-269.
- Porta, L. y Flores, G. (2017). Investigación narrativa en educación: la expansión del valor biográfico. *Revista del IICE*, 41, 35-46.
- Porta, L. y Ramallo, F. (2018). Una narrativa de las emociones para un momento de emergencia: genealogías posibles en la pedagogía. En Kaplan, K. (Ed.) *Emociones, sentimientos y afectos: Las marcas subjetivas de la educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Porta, L. y Yedaide, M. M. (2013). La pasión educa: enunciaciones apasionadas de profesores memorables universitarios. *RAES- Revista argentina de educación superior*, 5 (6), 11-18.
- Porta, L. y Yedaide, M. M. (2017). Una narrativa de lo descolonial para el vecindario. En Porta, L. y Yedaide, M. M. (Comps.) *Pedagogía(s) vitale(s). Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*. Mar del Plata: Eudem.
- Porta, L., Álvarez, Z. y Yedaide, M. M. (2014). Travesías del centro a las periferias de la formación docente: la investigación biográfico narrativa y las aperturas a dimensiones otras de currículo. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(63), 1175-1193.
- Sabulsky, G. y Forestello, R. (2009). La formación docente en nuevas tecnologías en la agenda de las políticas públicas. Algunos avances. *Praxis Educativa*, 13 (13), 89-100. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/451>
- Suárez, D. H. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En Sverdlick, I. (Comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Novedades Educativas.
- Suárez, D. H. (2012). Narrativas, autobiografías y formación: una presentación y algunos comentarios. *Revista Educación y Pedagogía*, 23(61), 11-22.
- Suárez, D. H., y Dávila, P. V. (2018). Documentar la experiencia biográfica y pedagógica. La investigación narrativa y (auto)biográfica en educación en Argentina. *Revista Brasileira De Pesquisa (Auto)biográfica*, 3(8), 350-373.
- Yedaide, M. M., Álvarez, Z., y Porta, L. (2015). La investigación narrativa como moción epistémico-política. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 13, 27-35.