

## **MODELOS 1 a 1 Y FORMACIÓN DOCENTE**

*Es sin duda una perogrullada afirmar que los modelos 1 a 1 plantean severos desafíos a la formación docente. Inevitable perogrullada porque lo que hagan o no hagan los docentes en los ambientes saturados (aulas 1 a 1) tendrá mucho que ver con el éxito o fracaso de esos programas en el mediano y largo plazo.*

Los sistemas educativos no escapan a las tendencias de todos los sistemas a la **estabilidad**. A reproducirse a sí mismos una y otra vez. A la resistencia al cambio. Y uno de los modos de autoreproducción (en el caso de los sistemas educativos) es la conducta docente, muy difícil de modificar en sus orientaciones profundas, basadas en sus **creencias arraigadas**<sup>1</sup> sobre el “*deber ser*” de la educación. Eso explica (es **una** de las explicaciones) las dificultades para la concreción de las reformas educativas. Pero también los estudiantes aportan sus conductas a esa reproducción del sistema: su actitud, predominantemente pasiva, receptiva, no facilita la implantación y desarrollo de modalidades que rompan con el modelo transmisivo-memorístico tan extendido<sup>2</sup>. No se trata de “culpas”, desde luego. Las creencias sobre el “*deber ser*” de la educación son producciones culturales complejas, en las que tiene un importante peso la **experiencia** que los estudiantes hacen durante su recorrido por el trayecto primario-secundario-superior.

Este paradigma educativo, agotado desde hace décadas, es muy resistente al cambio, por razones muy complejas, entre las que se encuentran las mencionadas. Es en este escenario en el que comienza a instalarse el modelo 1 a 1 en muchos países de la región. Y es este escenario el marco en el que se encuadran los desafíos que el modelo plantea a la formación docente.

Los modelos 1 a 1 adquieren sentido profundo cuando las computadoras se incorporan a procesos de enseñanza y aprendizaje en los que los alumnos adquieren un papel crecientemente activo, en la reproducción de conocimiento y no en la mera recepción de información disciplinar. El sentido profundo de los modelos 1 a 1, más allá de ofrecer mejoras en la igualdad de oportunidades, consiste entonces en **contribuir al imprescindible cambio de paradigma educativo**.

Es importante tener claro entonces que esos escenarios de cambio, no se producirán automáticamente mediante la distribución de equipos informáticos. Lo que hagan los docentes definirá decisivamente si las computadoras (ahora **en las aulas**) jugarán el rol de agentes de cambio o servirán para repetir, una vez más, el modelo conocido.

---

<sup>1</sup> Encontramos muy interesante el artículo “*Efecto de la formación docente inicial en las creencias epistemológicas*”. Francisco Leal Soto. Universidad de Tarapacá, Chile, publicado en [www.rieoei.org/deloslectores/803Leal.PDF](http://www.rieoei.org/deloslectores/803Leal.PDF)

<sup>2</sup> En este caso, como en muchos otros, hablamos de conductas **predominantes**. No únicas ni uniformes.

## **Confianza en el modelo**

Todavía es muy temprano para predecir si el modelo 1 a 1 revolucionará la educación, como afirmó Negroponte en su momento, o será *digerido* por el sistema, como sucedió con tantas otras innovaciones tecnológicas. Creemos que lo más probable es que esta vez, el sistema no podrá absorber o digerir tan fácilmente las computadoras como lo hiciera hasta ahora<sup>3</sup>.

El **modelo de gabinete** permitió que las computadoras, como la música, el dibujo y pintura o la educación física quedaran **fuera** de la escuela. En el caso de los gabinetes, no sólo en cuanto a funcionamiento y objetivos sino simbólicamente, recluso en habitaciones separadas, protegidas con rejas, con ingreso restringido y selectivo<sup>4</sup>. Aunque en la polémica teórica de los 90 se impuso la idea (correcta) de que las computadoras en las escuelas debían ser herramientas de los objetivos generales de la misma, en la práctica, por variados motivos, ese triunfo fue (es) sólo discursivo, pese a que llegara a plasmarse en las normativas, como sucede en muchos países de la región. De hecho, las computadoras en las escuelas se utilizan (en general) en lo que eufemísticamente se llama “enseñar competencias TIC” y en lenguaje llano “enseñar computación”, entendiendo por tal contenido el uso básico de sistemas operativos, navegadores, correo y un paquete ofimático con nombre y apellido.

El modelo 1 a 1 crea otra realidad **de hecho**. En un aula 1 a 1 cada estudiante tendrá sobre su pupitre una notebook (o netbook, según los programas) y los docentes, y los directivos, y la administración (inspectorías, Secretarías, Ministerios) no podrán *mirar para otro lado* como han hecho en general hasta ahora. **Las computadoras en el aula dejan poco espacio para la omisión**<sup>5</sup>. Y aunque es lógico y previsible que inicialmente permanezcan más tiempo apagadas que encendidas (o en las mochilas, más que sobre los pupitres), y se utilicen predominantemente para hacer lo de siempre, esa situación irá necesariamente cambiando. Primero ante la acción de docentes innovadores, que las utilizarán para enseñar, para que sus alumnos practiquen y, los más avanzados, para que produzcan y aprendan a través de sus propias producciones. Y a medida que se recorra ese camino, la demanda de los propios estudiantes presionará sobre los docentes más reacios a incorporar a sus prácticas el modelo 1 a 1. Desde luego que en el necesario marco de políticas públicas que además de apoyar e impulsar fuertemente la

---

<sup>3</sup> Ver “*Aulas informatizadas*”. Susana Espiro, Gabriela Asinsten, Juan Carlos Asinsten. Novedades Educativas 236, Argentina, México, agosto 2010.

<sup>4</sup> Esto no significa una descalificación del modelo de gabinete en sí, ya que era la mejor alternativa en su momento y es posible que siga vigente en muchos casos, superpuesto al modelo 1 a 1 (para dibujo con programas CAD en las escuelas técnicas, por ejemplo). Quisimos enfatizar que fue un modelo *digerible* por el sistema.

<sup>5</sup> “Las tecnologías en la educación pueden desempeñar un papel disruptivo en la organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En sistemas tradicionales y estructuras rígidamente conservadoras, las tecnologías representan un agente que modifica sustancialmente las relaciones de equilibrio entre los diversos insumos, y esto puede ser aprovechado como gatillador de cambios.” *Modelos Uno a Uno en América Latina y el Caribe*. Eugenio Severin y Christine Capota - BID 2011

capacitación docente, ayuden a desarrollar los proyectos institucionales de cada establecimiento.

### ***El desafío más importante***

Enseñar y aprender con un uso intensivo de TIC (no exclusivo, intensivo) requiere revisar los modelos pedagógicos, la didáctica. Para diseñar actividades con TIC hay que partir de cómo se aprende cada uno de los contenidos disciplinares. Allí radica la fuerza (potencial, no automática) del modelo: obligará (o por lo menos presionará en dirección...) a la revisión del modo en que se enseña (y aprende). Las estrategias didácticas serán puestas en cuestión, y en la medida en que crezcan y se desarrollen los trabajos grupales alrededor de proyectos, hasta la propia fragmentación horaria y disciplinar, rígidas y bastante artificiales será también cuestionada.

De los variados desafíos de la formación docente en relación a los modelos 1 a 1, el primero y más importante sería<sup>6</sup>, entonces, de índole pedagógica, y no tecnológico, como se piensa habitualmente<sup>7</sup>.

Los modelos transmisivos-memorísticos están en crisis desde hace mucho tiempo. Se avanza en un discurso educativo que cuestiona fuertemente esos modelos, y argumenta la necesidad de reemplazarlos por otros que pongan en un plano importante la actividad del que aprende en la gestión de sus propios aprendizajes<sup>8</sup>. Pero esto está todavía más en el plano del discurso que en la real práctica educativa de la mayor parte de las instituciones y docentes.

Es un momento importante para rescatar del olvido a Dewey, Montessori y otros teóricos de la Escuela Nueva o Escuela Activa, que en la República Argentina han tenido una experiencia de aplicación maravillosa en el trabajo de Luis F. Iglesias<sup>9</sup> a mediados del siglo pasado. Las aulas 1 a 1 constituyen un escenario propicio para desarrollar las prácticas que se basen en la afirmación de Dewey acerca de que *“ningún pensamiento, ninguna idea, pueden ser transmitidos como idea de una persona a otra”*.

### ***Competencias generales***

Más desde lo pedagógico que desde lo tecnológico, la formación inicial y continua de los docentes deberá abordar dos temas muy poco presentes (o totalmente ausentes) en los programas de formación de grado y postgrado: lo

---

<sup>6</sup> Utilizamos el condicional para establecer que las afirmaciones que hacemos en este artículo son sólo opiniones, puntos de vista, ya que es muy temprano para que nadie pueda sacar conclusiones definitivas de estos procesos que recién comienzan.

<sup>7</sup> “Creo que tenemos que construir hipótesis como, por ejemplo, la de la convergencia tecnológica, qué sentido tienen desde una perspectiva didáctica, qué queremos enseñar, con qué propósitos y acorde a qué finalidades educativas y esta es una pregunta didáctica. Nos tenemos que preguntar qué vamos a hacer con la tecnología para que la enseñanza genere prácticas más perdurables y los alumnos aprendan más profundamente”. Mariana Maggio

[http://www.infanciahoy.com/despachos.asp?cod\\_des=8434&ID\\_Seccion=177](http://www.infanciahoy.com/despachos.asp?cod_des=8434&ID_Seccion=177)

<sup>8</sup> Dicho esto en términos muy generales. Los modelos alternativos al transmisivo-memorístico son variados y las respuestas más complejas de lo abarcable en este artículo.

<sup>9</sup> Ver *La escuela rural unitaria*.

referido a los **otros lenguajes**, en particular los audiovisuales o multimedia. Y lo referido a la **gestión de la información**, que sobreabunda y requiere de importantes competencias en evaluación y selección de la pertinente y significativa.

Con ambos temas la deuda de los sistemas educativos tiene una larga historia. Por un lado, la sobreabundancia de información viene desde principios del siglo XX, aunque se agudizó en el último tramo del siglo y explotó en las últimas dos décadas, con la aparición y expansión de Internet. A la vez, desde mediados del siglo pasado la información que circula en la sociedad, está cada vez más codificada en lenguajes no verbales. La educación, sin embargo, continúa bastante ajena a ambas problemáticas. Muchos docentes consideran que la gestión de la información consiste en algunas estrategias de uso de los buscadores (como Google) y comparten la errónea visión de “*sentido común*” que considera a lo visual o audiovisual como un lenguaje natural, de códigos universales.

A la vez, circula una **fantasía** que daría respuesta a estas necesidades: la que considera que en estas cuestiones serán los alumnos los que capacitarán a sus docentes. Afirmamos que se trata de una fantasía sin sustento en la realidad por varias razones: en primer lugar, porque es falsa la idea que atribuye a los estudiantes (de manera general) competencias en TIC completas y complejas. No existe tal realidad, **en términos generales**. Desde luego que existen jóvenes que poseen esas competencias, pero son una minoría. La mayor parte de los jóvenes informatizados, sólo realizan algunas tareas básicas con las computadoras, aún los que las utilizan para tareas escolares. Búsquedas elementales, enviar mails con adjuntos, escribir sus trabajos con un procesador.<sup>10</sup> Es necesario que el sistema educativo supere esas visiones ingenuas reforzadas por un discurso periodístico nada ingenuo (la industria paga publicidad en los medios, la pedagogía no). Esto no significa que los docentes no tengan nada que aprender de (o con) sus alumnos<sup>11</sup>.

Pero además, porque las TIC en los establecimientos educacionales no tienen sentido si se limitan a reproducir, de manera idéntica, los comportamientos de los jóvenes fuera de la escuela. Los sistemas educativos existen, justamente, para ayudar a formar a los futuros ciudadanos en todo aquello que la sociedad no realiza de manera automática y espontánea.

## **Competencias TIC**

Se trata, entonces, fundamentalmente de pedagogía. Pero no sólo de pedagogía. El modelo 1 a 1 consiste en aulas saturadas **de computadoras**. Las computadoras son herramientas, pero no cualquier herramienta, ni sólo *una simple herramienta*. Son herramientas complejas, cuyo uso no es totalmente intuitivo, y con prestaciones que requieren aprendizajes específicos,

---

<sup>10</sup> Conviene puntualizar que subir fotografías o videos (sin editar) a Facebook, o armar una secuencia de imágenes fijas, con transiciones automatizadas y fondo musical es algo bastante lejano a “hacer video”.

<sup>11</sup> Que los docentes abandonen el pedestal del que “todo lo sabe” es una necesidad, con o sin computadoras, desde hace muchos años. El modelo en que hay uno que sabe y muchos que ignoran es la base conceptual del modelo transmisivo (desde el que sabe hacia los que no saben)

en muchos casos difíciles, como ocurre con los programas de dibujo tipo CAD, en las escuelas técnicas.

Los docentes, para desempeñarse eficazmente en esos nuevos escenarios deberán adquirir competencias en relación a las TIC. Esas competencias no se agotan (ni mucho menos) en el manejo de paquetes ofimáticos. La función de la escuela (insistimos) no es la de formar oficinistas sino ciudadanos. La formación en “competencias TIC” es necesaria, pero no suficiente. Ni para los alumnos, ni mucho menos para los docentes.

Esas competencias específicas deberían abarcar el costado tecnológico de eso que Joana Sancho expresó con notable lucidez hace ya varios años: “*los docentes del siglo XXI deberán saber leer y **escribir en todos los lenguajes***”<sup>12</sup>. Subrayamos el “escribir”, porque presupone las competencias para producir y editar contenidos (digitales) en lenguajes visuales y audiovisuales. En un lenguaje más explícito: saber producir y editar imágenes, sonidos, video, animaciones simples.

En un escalón más avanzado, está el poder producir, a partir de programas específicos, simulaciones, o materiales para ejercitación en diversas disciplinas, sobre todo aquellos susceptibles de ser modelizados matemáticamente.

En nuestra concepción, excede la formación docente en TIC el convertir a cada uno en un experto en redes, en programador, o técnico electrónico. Así como existe la figura del *portero*, será necesario incorporar técnicos en los establecimientos que jueguen esos roles necesarios, en el mantenimiento de equipos, redes, servidores. Ese rol puede incluir el de servir de apoyo a los docentes en los temas tecnológicos más complejos.

En este punto se abren dos senderos (no excluyentes), que analizamos en el próximo apartado: usar “*lo que hay*” o producir contenidos propios.

### ***Una polémica que resurge***

En los años 90, quienes trabajábamos en la temática de TIC en la educación (en aquel entonces la llamábamos *informática educativa*) protagonizamos una polémica que todavía parece no saldada. Si los docentes debían producir sus propios contenidos, o utilizar contenidos existentes, en forma de software educativo “*enlatado*”.

El argumento principal para la segunda opción se basaba en la dificultad para adquirir las competencias necesarias para producir contenidos. Y la calidad (visual y técnica de los contenidos preelaborados). Usar lo disponible resultaba el camino fácil, sin problemas, sin largas horas de trabajo. En aquella época el uso de TIC en la educación se centraba casi exclusivamente en la escuela primaria y el modelo predominante (todavía hoy lo es) era el de gabinete, con una carga horaria reducida a una hora semanal (en el mejor de los casos).

---

<sup>12</sup> En una conferencia en el *III Seminario Internacional de Educación a Distancia*. RUEDA - Red Universitaria de Educación a Distancia. Córdoba, 26 y 27 de mayo.

La principal objeción a ese modelo era que **en el software educativo se enlataba la didáctica**: todos los alumnos debían aprender de la misma manera, frente a idénticos argumentos, sin respetar no sólo las particularidades de cada niño, de cada comunidad áulica, de cada región, sino de comunidades idiomáticas nacionales<sup>13</sup>.

Frente a ese modelo de enseñanza estandarizada, proponíamos un modelo alternativo, en el que cada docente pudiera, también en el espacio de las TIC, cumplir con aquello de rescatar, en el proceso de enseñanza, que **lo más importante es lo que cada uno de sus alumnos sabe previamente**.<sup>14</sup> Este camino alternativo requería una formación más amplia y profunda para los docentes, pero totalmente posible, en procesos formativos de dimensiones factibles.<sup>15</sup> No se trataba (ni se trata) de convertir a cada docente en un programador, como pretendieron algunos postgrados en esa época. Se trata de aprender a utilizar, con otra mirada, herramientas comunes, u otras de aprendizaje fácil (como el legendario *Clic*). Tampoco se trataba (ni se trata) de producir complejos softwares educativos. El concepto de actividades digitales, o pequeños objetos de enseñanza puede tender un **punte a lo posible**.

Ambos caminos no son para nada excluyentes. Como señaló con agudeza una experimentada colega, el software *enlatado* puede asimilarse a la comida chatarra: *“ninguna madre inteligente alimentaría a sus hijos todos los días con salchichas, pero algunas veces, las salchichas pueden sacarte de un apuro...”*<sup>16</sup>

La polémica surge hoy en un escenario distinto. Ya no se trata tanto de software “enlatado”, sino de “*todo está en Internet*”, por lo que la formación docente en TIC podría limitarse a aprender a usar (o reusar) lo existente en la Web, y alguna formación genérica básica.

Desde luego que Internet es hoy un reservorio (infinito desde el punto de vista práctico) de recursos de todo tipo. Y los portales educativos están comenzando a construir importantes reservorios de materiales seleccionados (y en muchos casos producidos especialmente). Pero lógicamente hay (en los espacios no administrados por autoridades educativas) junto a recursos excelentes otros mediocres o definitivamente pésimos. La primera competencia necesaria sería entonces aprender a seleccionar recursos, herramientas en línea, propuestas didácticas, con una mirada predominantemente pedagógica, que evite la seducción de las “luces de colores”. Pero con eso, creemos, no alcanza.

---

<sup>13</sup> Recordamos el ejemplo paradigmático de los docentes, teniendo que explicar porqué **Pipo** les decía que era errónea indicar la H como letra inicial de la palabra heladera, porque el software estipulaba que la inicial correcta era la N, de nevera.

<sup>14</sup> *Psicología educativa*. Ausúbel, Novak y Hanesian. Editorial Trillas, 1997.

<sup>15</sup> Hay que tener en cuenta que la formación en TIC estaba, en ese entonces, totalmente ausente en la formación inicial docente.

<sup>16</sup> *Yendo de la Tiza al Mouse*. Vera Rexach, Juan Carlos Asinsten. Ediciones Novedades Educativas. 1999.

## **Docentes productores de contenidos**

Decíamos más arriba que no se trata de reproducir en la escuela lo que sucede espontáneamente en la sociedad. Se trata de partir de la realidad, para cumplir con las funciones específicas que la sociedad relega en los sistemas educativos. Se trata de formar ciudadanos, no oficinistas, decíamos también más arriba. Ciudadanos críticos, capaces de desenvolverse en una sociedad cruzada por redes, en las que las comunicaciones se codifican en gran proporción utilizando otros lenguajes. **Ciudadanos que no sean sólo consumidores de información audiovisual, cautivos de las industrias culturales.** Que puedan ser consumidores críticos, con puntos de vista propios, críticos reflexivos. Pero para eso no deben ser sólo consumidores. Necesitan no sólo **saber leer** esos lenguajes. Necesitan también saber escribir...

En lenguaje llano, producir y editar imágenes, no sólo para que “queden lindas” en Facebook, sino para incluirlas adecuadamente en su comunicación. Producir y editar videos, animaciones, audiovisuales, para agregar a su lenguaje oral y escrito otros modos de expresión **que enriquezcan a la vez su manera de mirar y decodificar el mundo en el que viven.** Para que se ejerciten en la **toma de decisiones complejas**, también en el terreno de la comunicación, de producir sentidos para otros.

El modelo 1 a 1 crea **condiciones de factibilidad** para que los alumnos sean partícipes activos de sus propios aprendizajes, trabajando colaborativamente en proyectos relacionados con los contenidos disciplinares que sólo la escuela puede lograr que aprendan sistemáticamente. No es que sin las computadoras no existan objetivamente esas condiciones. Es que al poner en cuestión las estrategias de enseñanza y aprendizaje, debilita los bloqueos que las creencias arraigadas de docentes y alumnos interponen a los intentos innovadores. **De alguna manera, el modelo 1 a1 propone un escenario que pone en crisis esas creencias.**

No es posible imaginar ese cambio de paradigma, con los alumnos ocupando un lugar importante en la gestión de sus propios aprendizajes, trabajando colaborativamente en la solución de situaciones problemáticas, produciendo, creando, experimentando, practicando, explorando, tomando decisiones... si los docentes no adquieren las competencias necesarias para poder guiar a sus alumnos en ese tipo de actividades. No se trata **sólo** de competencias tecnológica, insistimos. Por ejemplo, el trabajo grupal requiere de importantes aprendizajes, tanto por parte de los docentes como los alumnos. La escuela ha desarrollado mucho más los modelos competitivos que los colaborativos. La cultura del “*menor esfuerzo*” hace que muchas veces una tarea grupal se entienda como el repartirse el trabajo para que cada uno deba hacer poquito... Y no con la potencia formadora de negociar significados, de comparar las ideas propias con las del resto del grupo, de explicar y analizar las explicaciones del resto.

En el **Instituto de Formación Docente de Virtual Educa** trabajamos en esa dirección. Aprovechando la experiencia adquirida en estos últimos años en la formación de docentes de nivel superior para la educación virtual,

desarrollamos en esta etapa propuestas formativas tendientes al desarrollo de esas competencias específica que creemos necesarias para docentes que trabajan o trabajarán en modelos de 1 a 1, o más en general, para la incorporación de TIC a la educación, en cualquiera de los niveles educativos. Competencias que significan un recorrido desde el *saber sobre el deber ser*, hacia el *saber hacer*.

### **Competencias didácticas disciplinares con TIC**

Compartimos la idea de que no existe “la didáctica” y que es necesario hablar de “las didácticas”, diferenciadas por disciplina, y dentro de las mismas, por niveles educativos y tipos de contenidos.

Adeuar<sup>17</sup> esas didácticas para desarrollar estrategias de abordaje utilizando TIC es una tarea pendiente. Por ahora son escasas e incipientes las iniciativas en esa dirección. La temática no es sencilla de resolver. Por un lado porque no existen los especialistas en TIC que a su vez sean especialistas en todas las didácticas, fantasía recurrente en la búsqueda de soluciones “fáciles”. Y por otro porque los especialistas en didácticas disciplinares no siempre cuentan con las competencias tecnológicas suficientes. Creemos que el reclutamiento y ayuda a la formación de estos especialistas es tarea urgente de los sistemas educativos que encaran proyectos de implementación de modelos 1 a 1 y de las organizaciones que se ocupan de la formación docente.

### **Soluciones de fondo en el mediano y largo plazo**

En mi país, la República Argentina, el Ministro de Educación acaba de anunciar la noticia más importante en la temática que nos ocupa: El programa **Conectar-Igualdad**<sup>18</sup> se ampliará a todos los Institutos Superiores de Formación Docente del país<sup>19</sup>. Es decir, en un plazo breve, los estudiantes que se preparan para ser docentes en el nivel medio y todas las especialidades<sup>20</sup>, aprenderán “*cómo se es docente*”, “*cómo se enseña y se aprende*” en ambientes 1 a 1. Es decir, sus **creencias basadas en la experiencia** como estudiante, se irán forjando en un espacio donde las TIC estarán integradas a los proceso de enseñanza y aprendizaje. Y cuando, una vez egresados, lleguen al sistema convertidos en flamantes profesores y profesoras, las aulas 1 a 1 serán para ellos un escenario natural<sup>21</sup>.

---

<sup>17</sup> Quizás adecuar no sea el término correcto. Disculpas a los especialistas...

<sup>18</sup> El programa **Conectar-Igualdad** prevee entregar más de tres millones de notebooks a los estudiantes secundarios de escuelas públicas, además de instalaciones complementarias en cada aula de esas instituciones. Ver <http://www.conectarigualdad.com.ar/>

<sup>19</sup> Esa es una de las propuestas del documento del BID citado: “Estos componentes no solo deberían ser parte de la capacitación docente en servicio, sino que también deberían ser considerados en la capacitación inicial de los docentes, de modo que las nuevas generaciones de docentes (muchos de los cuales son ellos mismos nativos digitales) puedan incorporar nuevas estrategias en una forma mucho más natural y apropiada.”

<sup>20</sup> Profesorados para el nivel medio, educación artística y educación física.

<sup>21</sup> En la Argentina, **todos** los Institutos de Formación Docente de gestión estatal cuentan con un Campus Virtual (más de 700 en la actualidad) que conforman un sólida red, gestionada desde el Instituto Nacional de Formación Docente. Estos Campus pueden ser una excelente herramienta para desarrollar, dentro del modelo 1 a 1, **extensiones virtuales a las aulas** físicas.



Desde luego que el buen uso, no repetitivo de prácticas transmisivas, no será automático. Será necesario trabajar arduamente para que los cimientos que se construyan sean un sólido andamiaje para las “buenas prácticas”. Pero la extensión del modelo 1 a 1 a la formación inicial docente es una condición básica para poder trabajar en esa dirección, **y sacar el tema del terreno exclusivamente discursivo**. En el mediano y largo plazo, este es el camino de fondo para la solución del tema de las competencias TIC de los docentes, dejando para los cursos y otras iniciativas de ese tipo, el perfeccionamiento y ampliación de dichas competencias.

Buenos Aires, mayo de 2011