Tecnologías digitales y formación docente continua: Reflexiones para el diseño de políticas pos pandemia

Revista Latinoamericana de Economía y Sociedad Digital

Issue 3, agosto 2022

Autores: Andrea Brito, Ana Paula Piretro, Victoria Saez

DOI: 10.53857/RFZE9112

Publicado: 31 agosto, 2022

Recibido: 6 junio, 2022

Cita sugerida: Brito, A., Piretro, A. P., & Saez, V. (2022). Tecnologías digitales y formación docente continua: Reflexiones para el diseño de políticas pos pandemia. Revista Latinoamericana de Economía Y Sociedad Digital, 3. https://doi.org/10.53857/RFZE9112

Licencia: Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)

Tipo: Ensayo

Palabras clave: Formación docente, Políticas públicas, Tecnologías digitales

Resumen

En el presente trabajo se ensayan reflexiones sobre la formación docente continua a la luz de los cambios y las continuidades que trajo la situación excepcional de la pandemia COVID-19. El objetivo es tomar esta situación como analizador para apuntar algunas cuestiones a considerar en el diseño de políticas públicas para la formación docente continua vinculadas a la inclusión de las tecnologías digitales en las prácticas educativas. En esta dirección, y en base a la experiencia, se exploran elementos de la educación a distancia como una modalidad propicia para la construcción de procesos formativos orientados al desarrollo profesional docente.

Abstract

This essay presents reflections about continuous teacher training in light of the changes and continuities brought by the exceptional situation of the COVID-19 pandemic. The objective is

to take this situation as an analyzer to point out some issues to consider in the design of public policies for continuous teacher training linked to the inclusion of digital technologies in educational practices. In this direction, and based on experience, elements of distance education are explored as a favorable modality for the construction of training processes aimed at professional teacher development.

Resumo

No presente trabalho, são propostas reflexões sobre a formação continuada de professores à luz das mudanças e continuidades trazidas pela situação excepcional da pandemia do COVID-19. O objetivo é tomar essa situação como analisador para apontar algumas questões a serem consideradas no desenho de políticas públicas de formação continuada de professores vinculada à inclusão de tecnologias digitais nas práticas educativas. Nessa direção, e com base na experiência, exploram-se elementos da educação a distância como modalidade favorável à construção de processos formativos voltados ao desenvolvimento profissional docente.

Introducción

Desde hace varias décadas, la incorporación de las tecnologías digitales en las prácticas educativas es un tópico central en las agendas de las políticas públicas en educación. Sin embargo, a partir de la transformación de las coordenadas educativas para sostener la continuidad pedagógica en el marco de la irrupción de la pandemia por Covid-19, el tema se volvió eje casi excluyente en el debate educativo y también nodo de acción para el desarrollo de diversas iniciativas por parte de los Estados.

El acompañamiento de los/as docentes concentró buena parte de la atención entre las variadas inquietudes producidas a partir de la configuración de los nuevos escenarios educativos. También su formación, en tanto se visibilizaron fortalezas y también áreas de vacancia en cuanto a los saberes necesarios para el trabajo pedagógico con las tecnologías digitales. Así, podríamos decir que la pandemia imprimió urgencia al consenso sobre la centralidad de la docencia para dinamizar el cambio en las aulas y, al mismo tiempo, renovó los horizontes y las preguntas sobre sus procesos formativos en el marco de su desarrollo profesional.

Respecto de este punto es importante reconstruir los nudos críticos entramados en la formación de los/as docentes en ejercicio, desde el punto de vista de las políticas educativas, con especial atención en aquellos que apuntan al fortalecimiento de sus saberes y prácticas de enseñanza en vistas a la inclusión pedagógica de las tecnologías digitales. En este sentido, América Latina presenta un recorrido atravesado por aciertos y pendientes cuyo análisis reclama la incorporación del tema en el marco de las políticas docentes y su formación y también de su articulación con las políticas educativas digitales implementadas en diferentes países de la región.

En este artículo nos proponemos ensayar algunas reflexiones en torno al tema de la formación docente continua a la luz de los cambios y las continuidades que trajo la situación excepcional de la pandemia. Nos interesa, en particular, tomar esta situación como analizador para apuntar algunas cuestiones a considerar en el diseño de políticas públicas para la formación docente continua orientadas a la inclusión de las tecnologías digitales en las prácticas educativas. En esta dirección, exploramos algunos elementos de la educación a distancia[1] como una modalidad propicia para la construcción de procesos formativos que retomen y potencien ciertos modos propios de producción y circulación del conocimiento pedagógico en la profesión docente en diálogo con la apropiación de saberes vinculados con el uso de dichas tecnologías.

Para eso, comenzamos con una lectura panorámica sobre las políticas de formación docente en clave regional y la enumeración de algunos puntos de tensión en lo que refiere a la inclusión educativa de tecnologías digitales en América Latina durante las últimas décadas. Luego, identificamos algunos emergentes de las dinámicas de trabajo desplegadas por los/as docentes para sostener la continuidad pedagógica durante la pandemia, visibilizados a propósito del uso de las tecnologías digitales para la enseñanza. Incluimos, a continuación, referencias a la formación docente en modalidad a distancia destacando, con base en la experiencia, algunos rasgos específicos vinculados con los modos de producción y circulación del conocimiento en la comunidad profesional docente. Finalmente, presentamos unas conclusiones preliminares a partir de este recorrido, abiertas a la continuidad de esta reflexión.

1. La formación docente continua en América Latina y la inclusión de las tecnologías digitales en las prácticas educativas

La historia de las políticas públicas para la inclusión de las tecnologías digitales en las prácticas educativas impulsadas en los países de América Latina en las últimas décadas encuentra en sus puntos comunes la insistencia en la formación de los/as docentes como condición para el cambio. En concreto y junto a la cuestión insoslayable del acceso a la infraestructura tecnológica y a la conectividad, la búsqueda de una formación docente orientada al uso pedagógico de las tecnologías digitales, resulta un tema recurrente y abierto en su construcción. Se trata de una búsqueda que, impulsada por la urgencia del necesario cambio en las prácticas educativas y su impacto en los aprendizajes de los/as estudiantes, suele instalarse con mayor prioridad en la agenda del subsistema de formación docente continua (FDC) que en la de la formación inicial, la cual presenta otras cuestiones en discusión tales como la inclusión de las tecnologías digitales en la malla curricular (Rivoir y Morales, 2021). En la variedad de iniciativas es posible identificar algunos puntos problemáticos, de lectura complementaria. En primer término, y vinculado a las cuestiones de la institucionalidad de las políticas, en varios países de la región se advierte la discontinuidad de los programas de gobierno lo cual obtura la posibilidad de una acción sostenida en el tiempo y progresiva en su alcance para la formación del universo docente. Si bien es preciso reconocer la existencia de políticas de escala nacional institucionalizadas y

de índole integral que comenzaron a poner mayor énfasis en estrategias de formación profesional docente de mayor alcance -Costa Rica con el PRONIE; Chile con la Red Enlaces; Brasil a través del ProInfo, Colombia con Colombia Aprende y Computadores para Educar; México, primero con Red Escolar, luego con Enciclomedia y Habilidades Digitales para Todos; Perú, con Huascarán; Uruguay, con Plan Ceibal; y, aunque discontinuado, Argentina, con Conectar Igualdad y Juana Manso (Lion, 2019; Lugo et al, 2016; Lugo y Delgado, 2019; Rivoir y Morales, 2021)-, también es posible identificar cierta inestabilidad general en el tiempo y en el alcance de los programas de formación implementados de manera más asistemática. En este sentido, un recorrido panorámico por las políticas de inclusión de tecnologías digitales permite identificar una tendencia al desarrollo de líneas y acciones de formación docente asociadas a la implementación de programas específicos (Lugo et al, 2016; Lugo y Delgado, 2019), dinámica que en general evidencia una articulación débil con los horizontes de las políticas de formación a mediano y largo plazo en tanto apela a la construcción de una oferta sostenida en la disponibilidad o adaptación de propuestas formativas preexistentes, acotadas a los propósitos y duración de dichos programas.

Vinculado a esto, pero también con especificidad, un segundo punto de tensión refiere a lo que podría denominarse una suerte de "obsolescencia pedagógica" como temporalidad transversal a los procesos de formación. Es decir, una tendencia a ciertos desfasajes entre las líneas y núcleos temáticos de las políticas que dan marco a los procesos formativos, sus contenidos y las propuestas de enseñanza que efectivamente luego se construyen para ser trabajadas en los espacios áulicos.

Durante las últimas décadas, la experiencia de la región muestra la implementación de variedad de modelos educativos de inclusión de tecnologías digitales, entre los que cuentan como más conocidos el "modelo laboratorio de informática" y las "estrategias uno a uno", en un proceso dinamizado tanto por la obsolescencia tecnológica como por las decisiones de las políticas públicas, muchas veces cambiantes. Entre otros efectos, este ritmo cambiante impactó en el tipo de saberes y recursos pedagógicos necesarios para su uso en la enseñanza demandados para la formación, por ejemplo, la capacitación para el uso de herramientas básicas, el conocimiento de usos pedagógicos de las tecnologías para el abordaje curricular, el uso de software especializado y/o de herramientas que permiten, por ejemplo, la realización de simulaciones, entre otras alternativas. De manera más reciente, el espectro de la formación docente se muestra orientado hacia la producción y el uso de contenidos y recursos digitales, los aspectos vinculados con la ciudadanía digital, y la enseñanza de diferentes lenguajes, con primacía de lo multimodal, entre otras (Lugo y Delgado, 2019). Y también viene reaccionando al impacto del debate disciplinar y pedagógico que, en un lapso corto pero intenso, propone desplazar la priorización de saberes instrumentales vinculados con la formación de usuarios hacia un abordaje transversal de habilidades, contenidos o saberes vinculados con la alfabetización digital y que, actualmente, se dirime en la delimitación de fronteras de un espacio curricular específico tal como las Ciencias de la Computación.

Como resultado, la oferta de formación docente continua en ocasiones se configura en una cartografía de sucesivos reemplazos y/o superposiciones, bordeando el riesgo de una formación desanclada más centrada en la adopción de usos con sentido utilitario a los fines de su aplicación en las aulas que en procesos sostenidos en una apropiación reflexiva en la que las mediaciones tecnológicas cobran sentido y justificación en diálogo con principios pedagógicos, propósitos y contenidos educativos (Guerrero y Kalman, 2010; Da Porta, et. al., 2015).

Un tercer punto desafiante y subrayado en las agendas de las políticas de FDC de la región refiere a los modelos pedagógicos que la sustentan. En este marco se identifica cierto consenso en la construcción de propuestas formativas que consideren la centralidad de la práctica docente, la naturaleza práctica del saber pedagógico y los principios del aprendizaje profesional colaborativo, principios instalados hace décadas en el debate educativo (OEI, 2022; Imbernón, 2020; Calvo, 2019; Vaillant y Manso, 2018). Así, las propuestas de formación situada vienen ganando adhesión en tanto generen condiciones propicias para una intervención pedagógica contextualizada con base en el análisis y el abordaje de problemas pedagógicos con apoyo de la función del formador/a como acompañamiento y asesoría. En la misma dirección se inscribe el desarrollo creciente de las redes de maestros, expediciones pedagógicas y comunidades de aprendizaje, propuestas que vienen cobrando fuerza en la FDC de la región en tanto promueven el intercambio y la confrontación de experiencias, la reflexión conjunta sobre la acción y la transferencia horizontal del conocimiento[2].

Finalmente, un punto de tensión tiene que ver con la construcción, alcance y validación de la oferta de formación, tema en el que confluyen diversos factores. Aun cuando en las declaraciones normativas de la mayoría de los países de la región la FDC sea reconocida de manera consensuada como un derecho, éste resulta un desafío de alta complejidad en términos de acceso y cobertura ya que supone una alta inversión presupuestaria para la planificación y el desarrollo de acciones que atiendan la formación de la totalidad de la población docente durante toda su trayectoria laboral considerando sus diferencias en el ejercicio de la tarea docente según los contextos sociales, institucionales o geográficos, variables generacionales, y condiciones materiales y laborales de trabajo. Asimismo, las cuestiones de escala para la construcción de la oferta suponen el diseño y la implementación de un sistema de evaluación y acreditación riguroso de las instituciones oferentes que considere, entre otras cuestiones, su calidad formativa, su enmarcamiento en los lineamientos curriculares de los niveles educativos para los cuales forma y, en caso de su existencia, su articulación con la certificación de saberes docentes establecidas a nivel nacional.

Frente al problema específico del alcance de la oferta, durante las dos últimas décadas la modalidad de educación a distancia se ha instalado como una opción en expansión que brinda la posibilidad de una mayor cobertura a un menor costo económico que otros formatos. En efecto, la presencia de las tecnologías digitales en la oferta de FDC constituye

una tendencia creciente en la región como vía para la formación continua de los docentes que, sin embargo, plantea ciertas alertas para las políticas públicas. En primer lugar, la necesidad de una planificación pertinente y adecuada al diagnóstico de las demandas de formación de cada contexto, lo cual implica superar la tendencia a la adopción de formatos pre-establecidos en vistas al diseño de una agenda que considere las demandas del sistema formador como así también las particularidades de su población destinataria. En segundo lugar, la disponibilidad de equipamiento y conectividad como condición excluyente, en tanto la ventaja de la amplia cobertura que brindan los formatos virtuales de formación no implica un correlato directo en la posibilidad de acceso sino que, por el contrario, conlleva el riesgo de promover procesos desiguales de formación de los/as docentes. Y, en tercer lugar, el cuidado en la calidad de la oferta en estos formatos, que requiere, entre otras cuestiones, una revisión periódica de las propuestas dada la posible pérdida de su actualización y vigencia. Sobre ese punto nos interesa detenernos a continuación.

2. Lo que dejó la pandemia: emergentes y puntos de atención para la formación docente

La pandemia por COVID-19 precipitó de modo forzoso un crecimiento aún más significativo de los procesos de mediatización y digitalización en la vida cotidiana, ya desarrollados en amplia expansión desde hace al menos dos décadas (Barbero, 2009; Novomisky, 2018). En el ámbito educativo, la usual organización de tiempos, espacios y prácticas fue reemplazada por períodos de aislamiento y distanciamiento social y luego progresivamente sustituidos por retornos parciales y/o totales. La imprevisibilidad del escenario a nivel mundial obligó a la búsqueda urgida por parte de los gobiernos de estrategias orientadas a garantizar la continuidad de los procesos educativos. De este modo, se impulsó de modo acelerado el diseño de estrategias para disponer de medios tecnológicos y/o pedagógicos frente a la emergencia educativa a través de diferentes vías -plataformas, portales o repositorios educativos, programas y aplicaciones, diversos dispositivos móviles o materiales impresos-, generándose experiencias singulares en todos los niveles del sistema educativo en las que comenzaron a ponerse en juego modalidades educativas combinadas (Marés, 2021).

Al mismo tiempo, los/as docentes salieron al ruedo de la urgencia para sostener la continuidad pedagógica. Las preocupaciones por la situación de estudiantes y sus familias, la necesidad de su seguimiento y contacto frecuente, la inquietud por los efectos de la desigualdad en la posibilidad de acceso fueron, entre otros, temas que concentraron inquietud y movilizaron el intercambio entre pares a los fines de encontrar alternativas que permitieran sortear las dificultades planteadas por la situación. La comunicación entre colegas fue un motor recurrente para procesar las decisiones como así también para analizar sus efectos (Abrate et. al, 2020; Brito, 2022).

En este escenario, tal como señalan las experiencias desarrolladas en diferentes países de la región, el movimiento se caracterizó por una impronta colectiva y por el fortalecimiento de los rasgos colaborativos propios del ejercicio de la tarea docente. Allí se pusieron en juego

los saberes pedagógicos disponibles para movilizar la enseñanza a través de los medios tecnológicos y, también, se hizo visible la necesidad de otros saberes que alimentaran la construcción de diferentes estrategias para, por ejemplo, priorizar el aprendizaje de contenidos curriculares o bien fortalecer la interacción con los/as las estudiantes (ANEP, 2020; Fundação Carlos Chagas, 2020; Secretaría de Evaluación e Información Educativa, 2020). Y aunque con diferencias según las disposiciones y experiencias personales como así también según el factor generacional (Red Estrado Chile, 2021), la inclusión de las tecnologías digitales en la enseñanza se visibilizó como un campo con áreas de vacancia a fortalecer desde las políticas de formación docente. En este sentido, la pandemia evidenció con más fuerza las deudas pendientes en relación con la formación docente y la infraestructura y accesibilidad tecnológica que se venía reclamando. Como se ha señalado, los procesos de digitalización en América Latina se han desarrollado históricamente en un contexto de desigualdad estructural, una brecha que se refleja en el acceso material así como en su impacto en los saberes de diverso orden que estos cambios exigen. Se trata entonces de una desigualdad material y simbólica, es decir, en el acceso y sus repercusiones en la apropiación y producción de contenidos (CEPAL, 2020; Becerra, 2021; Trucco y Palma, 2020; UNICEF, 2021; Agudelo et al, 2021). En términos de políticas públicas, esto implica, por un lado, la necesidad de atender a la infraestructura de las diversas instituciones educativas de la formación docente inicial y continua y, por el otro, a tener en cuenta la disponibilidad material de los/as docentes destinatarios/as y participantes.

La evidencia de cambio, comprobada a partir de este proceso vivenciado durante los últimos dos años, genera un margen para proyectar otros escenarios educativos abiertos a la inclusión pedagógica de las tecnologías digitales capitalizando la experiencia acumulada y poniendo a prueba o ensayando nuevas alternativas ancladas en la práctica docente. Así, la coyuntura actual, además de afirmar la deuda pendiente en cuanto a infraestructura y conectividad, marca una alerta asociada al diseño de políticas de FDC focalizadas en los saberes necesarios para el uso pedagógico de tecnologías digitales más allá de la emergencia, es decir, atentas a la construcción regulada y estable de criterios para la intervención en las aulas. En relación con esto, y considerando la importancia de dinamizar prácticas de enseñanza situadas y en contexto, será necesario que las políticas de formación incluyan en su diseño el análisis de los problemas que las desafían que, en el caso de los países de la región, incluye además la desigualdad en el acceso a las tecnologías por parte de los/as estudiantes, como así también la atención a sus formas de vinculación y uso (Trucco y Palma, 2020) en vistas a la definición de puentes productivos entre sus prácticas y los saberes a ofrecer desde la escuela.

La experiencia transitada a partir de la pandemia plantea aperturas para repensar una instrumentación de procesos formativos que dispongan de tiempo, espacio y saberes para la apropiación y también para la construcción colectiva de estrategias transferibles a diferentes contextos en función de sus características. En tanto profesión regulada por el Estado, la docencia demanda acciones de formación que apunten a la institucionalización de la enseñanza acompañando la labor de los/as docentes (Terigi, 2010) y, para ello, la

formación encuentra el desafío de recuperar el carácter situado y artesanal de su tarea más allá de iniciativas personales o voluntaristas sino más bien encuadrándolo en un marco institucional que prevea condiciones favorables para su producción, circulación y puesta en juego en las aulas.

3. La modalidad de la educación distancia en clave de formación docente

Al inicio de este escrito mencionamos la invitación a pensar en la modalidad de la educación a distancia como una alternativa fértil para vehiculizar iniciativas de formación docente continua ligadas a la inclusión de tecnologías digitales en procesos educativos. Esto no implica solamente diseñar y poner en marcha itinerarios y contenidos en plataformas educativas apelando a recursos digitales, sino que supone proyectar y tomar decisiones sobre una serie de aspectos que se vinculan con las singularidades que presenta esta modalidad en función de la especificidad de la población para la cual está destinada.

La vista panorámica de las políticas de FDC en el marco de las políticas educativas de la región y la visibilización de los procesos de producción pedagógica docente sostenidos por las tecnologías digitales, comentados en el apartado anterior, nos convocan a pensar algunos rasgos puntuales y salientes para nutrir la conversación abierta sobre el diseño y la puesta en juego de propuestas de formación en la que se articulen y potencien los modos de producción, circulación y uso de saberes sobre la enseñanza propios de la identidad profesional docente con las disponibilidades que ofrecen las diversas mediaciones tecnológicas, entre ellas los entornos virtuales. Nos interesa, en este sentido, destacar algunos rasgos del trabajo en dichos entornos que permitan dar lugar al fortalecimiento de los procesos formativos de los/as docentes recuperando sus modos de hacer a través del uso y la apropiación de las tecnologías digitales.

A continuación, entonces, esbozamos de manera sucinta algunos de estos rasgos identificados en diferentes instancias de FDC y de trabajo entre docentes[3] que encontramos ligados entre sí y que, a los fines analíticos, enumeramos de manera separada. Comprendemos que atender a cada uno de ellos implica pensar, al mismo tiempo, desde la complejidad de su articulación y no desde una causalidad lineal.

En primer lugar, remitimos a un rasgo que alude a lo comunitario, en particular a lo relacionado con la ampliación y el fortalecimiento de comunidades. La noción de comunidad, término que circula en distintas áreas del campo académico, es polisémica. En el ámbito de la formación ha estado asociado en muchos casos, a nivel general, con la noción de comunidades de aprendizaje (Wenger, 2001). Con el tiempo esta idea ha adquirido mayor precisión en lo que remite a los estudios superiores y ha comenzado a involucrar a procesos más concretos vinculados con la formación, como por ejemplo el de la lectura y la escritura (Cavallo y Chartier, 2011). A la vez, el término ha sido ampliamente utilizado para señalar la constitución de comunidades potenciadas en las últimas décadas con el desarrollo de las tecnologías digitales y la convergencia mediática (Jenkins, 2008). Se trata de conceptualizaciones que nos permiten abordar particularidades de los procesos

educativos en entornos virtuales.

Desde esta perspectiva, la educación a distancia abre la posibilidad de construir comunidades digitales (Morado s/d) constituyéndose como un medio para fortalecer modos de hacer y pensar propios de la docencia en diálogo con otros saberes. Así, una formación atravesada por estas mediaciones tecnológicas puede ofrecer, por ejemplo, oportunidades para crear espacios de intercambio y de trabajo colectivo, variados en su modalidad, frecuencia y tipo de tareas, en los que se pongan en diálogo los saberes de la comunidad docente y se incluyan otros provenientes de campos profesionales afines como así también del campo académico. También, ampliar estos vínculos al intercambio entre comunidades docentes de otros contextos y latitudes. Y, al mismo tiempo, permite mantener la referencia a la comunidad territorial en la que los/as docentes participantes desempeñan su tarea docente y en base a la cual resulta productivo reflexionar sobre los problemas de la enseñanza.

A través de la participación en estos espacios, se potencian las dinámicas colaborativas del trabajo docente al tiempo que se promueve la apropiación de otras, sobre todo aquellas vinculadas con las reglas y procedimientos propios de los entornos virtuales con base en el uso de tecnologías digitales.

En segundo lugar, la educación a distancia admite y potencia la expansión y la diversificación en el uso y combinación de lenguajes y soportes, esto es, una modalidad construida no sólo en base a lo lingüístico sino a partir de la combinación con otras formas de comunicación o materialidades semióticas. Así, la educación a distancia resulta un escenario propicio para el uso y el desarrollo de lenguajes multimodales, entendidos como aquellos lenguajes que ponen en juego diferentes modos para dar lugar a la construcción de sentido (Moreiras, 2019).

Si bien no se trata de un rasgo nuevo en lo referente a usos pedagógicos, lo cierto que es que, a la luz de la pandemia, la multimodalidad se ha acelerado y constituido como condición de posibilidad para dar continuidad al vínculo pedagógico al menos en dos sentidos: como posibilidad de sostener el contacto entre los espacios educativos, las/los estudiantes, docentes y familias y como mediación para vehiculizar el trabajo/intercambio en torno al conocimiento escolar.

Así, como señalamos, las estrategias desplegadas al calor de una situación de emergencia permitieron, en muchos casos, “salir del paso” y dar cauce al proceso abrupto de virtualización de la educación que involucró, por ejemplo, la proliferación de encuentros sincrónicos combinados con instancias asincrónicas haciendo uso de plataformas diversas, la incorporación de entornos virtuales para organizar el trabajo (distintos tipos de “aulas” o “grupos”), la integración de producciones audiovisuales y multimediales como parte del material bibliográfico o como recursos para proponer y sostener la enseñanza. En un contexto de tanta complejidad, en líneas generales, esto ha sucedido a partir de prácticas orientadas por usos fundamentalmente ligados a ámbitos domésticos y/o extraescolares de

las tecnologías digitales, por ejemplo, en lo que refiere a las experiencias en torno de redes sociales.

En este sentido, vale pensar la multimodalidad como rasgo constitutivo de los entornos virtuales en tanto aporte para fortalecer los usos y producciones pedagógicas de los/as docentes en sus prácticas de enseñanza. Aquí, algunas características específicas de la multimodalidad pueden ser retomadas para pensar cómo darle mayor precisión y hondura a estas formas y producciones que de un tiempo a esta parte comenzaron a tener más presencia en la cotidianeidad de la práctica docente. Entre estas características destacamos aquellas que remiten a las múltiples posibilidades de representación como vías de contacto con el conocimiento y la información, a la participación en intercambios con otras/os, a la experimentación con otros modos de percepción y de puesta en juego de las sensibilidades, en la medida en que un conjunto de sentidos se ponen en juego para efectuar acercamientos a piezas y creaciones elaboradas a través de esta convergencia de lenguajes atravesados por lo digital. Y no sólo en términos de lo que puede acercarse como producto realizado, sino también de lo que puede invitarse a generar. Trabajar desde la multimodalidad permite poner el juego, en sentido general, distintas maneras de leer y de escribir que posibilitan la organización de múltiples itinerarios y claves de acceso a distintos contenidos. Así la exploración multimodal en tanto búsqueda, pero también en términos creativos, puede favorecer esos acercamientos mediante diversas vías al menos a tres planos: el de la cognición, el de la emoción y el de la interacción (Castagno y Moreiras, 2019). De este modo, atender a la multiplicidad de lenguajes, a la diversidad de temporalidades y materiales involucradas en lo multimodal -en tanto rasgos de las prácticas discursivas actuales- puede constituirse en una instancia favorable para la apropiación de saberes a propósito de la invención de estrategias y de la creación de recursos para la enseñanza de contenidos educativos sustentada en criterios pedagógicos y didácticos fundados. Y en una oportunidad para convocar a aquellas/os con quienes se trabaja -estudiantes y colegas– a generar múltiples modos de acercamiento a esas instancias, aspecto central cuando desde la FCD se propone la revisión de la propia práctica de enseñanza.

Los rasgos observados brindan pistas para dinamizar algunas características propias del hacer docente a partir del uso de las tecnologías digitales en clave formativa. En su combinación es posible identificar una gran potencialidad no solo respecto de la diversidad de materialidades, lenguajes y fuentes de acceso a información sino también como posibilidad de construcción colaborativa de conocimiento, promoviendo de este modo una oportunidad en términos formativos para transformarlos en objetos de enseñanza.

Conclusiones preliminares

La intensa productividad dinamizada por los/as docentes en tiempos de suspensión de la presencialidad educativa es un emergente que nos confirma algunos rasgos propios de la profesión docente, en particular aquellos que movilizan sus modos de trabajo y acción pedagógica. En sus variantes, este movimiento ha desplegado diferentes combinaciones y

posibilidades en las formas de uso de las tecnologías digitales orientadas por los propósitos definidos para la enseñanza del conocimiento escolar sosteniendo los vínculos pedagógicos. Por otra parte, estos usos han puesto sobre la mesa fortalezas y vacancias para el uso de las tecnologías digitales en espacios educativos.

La experiencia acumulada exige reflexión en vistas al diseño de políticas públicas de formación docente continua a mediano y largo plazo que apunten a fortalecer el desarrollo profesional de los/as docentes. En este marco, la modalidad de educación a distancia reactualiza las posibilidades de un amplio alcance y cobertura para la atención de la población docente en ejercicio. Al mismo tiempo, abre márgenes para pensar su implementación en modalidades híbridas que permitan combinar el desarrollo de trayectos formativos en entornos virtuales con instancias de trabajo colaborativo en territorio, fortaleciendo así la dimensión situada de la formación.

Sin embargo, también es preciso reconsiderar su aporte en el marco de ciertas condiciones necesarias para garantizar la formación docente desde las políticas públicas. En principio, la construcción de ofertas de calidad tanto en su contenido como en las formas propuestas. También, la atención a los problemas persistentes en lo relativo al acceso desigual a la infraestructura y la conectividad. Finalmente, y sin agotar la lista, la atención a los procesos vinculantes entre las decisiones sobre la formación, la carrera profesional de los docentes y sus condiciones laborales, cuestiones éstas que hacen a la valoración social y el reconocimiento de su tarea.

Referencias bibliográficas

ANEP – Administración Nacional de Educación Pública (2020). Desafíos de la educación a distancia. Estrategias y herramientas para docentes y comunidades educativas. Link

Agudelo, M. et al. (2020). Las oportunidades de la digitalización en América Latina frente al Covid-19. CAF, CEPAL, Digital Policy and Law, Telecom Advisory Services LLC. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45360/4/OportDigitalizaCovid-19_es.pdf

Ardèvol, E.; Bertrán, M.; Callén, B. y Pérez, C. (2003). Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea. En *Anthena Digital*, 3, 72-92.

Banco Mundial (2021), Se debe actuar de inmediato para hacer frente a la enorme crisis educativa en América Latina y el Caribe. Link: https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2021/03/17/hacer-frente-a-la-crisis-educativa-en-america-latina-y-el-caribe

Barbero, J. M. (2009). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural. En *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 10* (1), 19-31. https://www.redalyc.org/pdf/2010/201018023002.pdf

Becerra, M. (2021). Accesos TIC 2000-2020 en Argentina: ¿20 años no es nada? Conectividad y brechas en telecomunicaciones, internet y tv paga en el siglo XXI. https://martinbecerra.wordpress.com/2021/06/16/accesos-tic-2000-2020-en-argentina-20-anos-no-es-nada/

Brito, A. (2022). Reconfiguraciones de la enseñanza: notas para pensar la docencia y su formación en el uso pedagógico de las TIC. En *Propuesta Educativa*. 56, 40-56. Buenos Aires: FLACSO-Argentina. Link: http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2022/04/REVISTA-56-COMPLETA.pdf

Calvo, G. (2019). Políticas del sector docente en los sistemas educativos de América Latina. IIPE Unesco- Buenos Aires.

Cavallo, G. y Chartier, R. (2004). *Historia de la lectura en el mundo occidental*. Taurus.

CEPAL (2020), Universalizar el acceso a las tecnologías digitales para enfrentar los efectos del COVID-19. https://www.cepal.org/es/publicaciones/45938-universalizar-acceso-tecnologias-digitales-enfrentar-efectos-covid-19

Da Porta, E. (Comp.). (2015). *Las significaciones de las TIC en educación. Políticas, proyectos y prácticas*. Grupo Ferreyra Editor.

Guerrero I. y Kalman, J. (2010). La inserción de la tecnología en el aula: estabilidad y procesos instituyentes en la práctica docente. *Revista Brasileira de Educação, 15* (44), 213-227. Link: Link

Fundação Carlos Chagas (2020) Pesquisa: Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica. (Informe Nro. 1). Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas. São Paulo. Link: https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1

Imbernón, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el siglo XXI. *Revista Qurriculum*, 33, 49-67.

Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.

Lion, C. (2019). Los desafíos y oportunidades de incluir tecnologías en las prácticas educativas. Análisis de casos inspiradores. IIPE UNESCO Buenos Aires. Link

Lugo, M. T., Ruiz, V., A. Brito y Brawerman, J. (2016) Revisión comparativa de iniciativas nacionales de aprendizaje móvil en América Latina: Los casos de Colombia, Costa Rica, Perú y Uruguay. UNESCO.

Lugo, M. T. y Delgado, L. (2019). Hacia una nueva agenda digital educativa en América Latina". Documento de Trabajo N° 188. Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC). https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2020/03/187-DT-EDU-Hacia-unanueva-agenda-digital-educativa-en-Am%C3%A9rica-Latina-Lugo-y-Delgado-noviembre-de-2019.pdf

Lugo, M.T.; López, N.; Toranzos, L. (2014). Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina. SITEAL, IIPE, UNESCO, OEI. https://virtualeduca.org/documentos/centrodocumentacion/2014/siteal-informe-2014-politicas-tic.pdf

Marés, L. (2021). *Escenarios combinados para enseñar y aprender: escuelas, hogares y pantallas.* Educ.ar S.E. https://www.educ.ar/recursos/155488/escenarios-combinados-para-ensenar-y-aprender-escuelas-hogar

Moreiras, D. y Castagno, F. (2019). Exploraciones multimodales. Aportes para la enseñanza de la Comunicación Social en La experimentación multimodal en la comunicación y en el aprendizaje. Una vía para repensar la alfabetización. Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación, *22*(89), 167-186. https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/cdc/article/view/3805

Moreiras, D. (2019). Qué definiciones de lenguaje para qué procesos de comunicación. Notas conceptuales para un trabajo en formación (inicial) de docentes En *Educación, Formación e Investigación – EFI*, *2*(4), 60-67. https://redib.org/Record/oai_articulo2451312-qu%C3%A9-definiciones-de-lenguaje-para-qu%C3%A9-procesos-de-comunicaci%C3%B3n-notas-conceptuales-para-un-trabajo-en-lenguaje-digital-y-audiovisual

Novomisky, S. (2018). Digitalización de la cultura: un fenómeno que resignifica el campo de Comunicación/Educación. *RevCom*, 7, 30-39. Link: https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/revcom/article/view/5050

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2022). Intervención de Antonio Bolívar Botía en Panel Construcción colectiva de saberes y conocimientos: comunidades y redes. En *Un paso adelante de la educación remota de emergencia repensar el sentido de las tecnologías, la escuela y la formación docente*. OEI, 160-164.

Red ESTRADO Chile (2020). Principales resultados de encuestas sobre el trabajo del profesorado chileno en período de pandemia. Link: http://redeestrado.org/wp-content/uploads/2020/10/re-minuta-resultados-encuestas-septiembre-chile-2020.pdf.

Rivoir, A. y Morales, M.J. (2021). Políticas digitales educativas en América Latina frente a la

pandemia de COVID-19. Buenos Aires, IIPE-UNESCO Link: https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/index.php/es/publicaciones/politicas-digitales-educativas-en-america-latina-frente-la-pandemia-de-covid-19

Secretaría de Evaluación e Información Educativa (2020). Informe Preliminar Encuesta a Docentes. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. Link: Link

Trucco, D. y Palma, A. (eds.) (2020). Infancia y Adolescencia en la era digital: un informe comparativo de los estudios de Kids Online del Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay. Documentos de Proyectos (LC/TS.2020/18/REV.1), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Terigi, F. (2010) Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina. Serie Documentos Nº 50. PREAL.

UNICEF (2021), Secundarias Rurales Mediadas por Tecnologías: Innovación y derecho a la educación secundaria. Buenos Aires. Link: https://www.unicef.org/argentina/informes/secundarias-rurales-mediadas-por-tecnologias-en-la-argentina

Vaillant, D. y Manso, J. (2018). *Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula. Aprendizaje Colaborativo*. SUMMA y Fundación Caixa.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.

Acerca de las autoras

Victoria Saez: Licenciada y Profesora en Letras (Universidad de Buenos Aires); Magíster en Gestión Cultural (Universidad de Buenos Aires); Especialista en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación (FLACSO-Argentina). Doctoranda en Ciencias Sociales con una beca otorgada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET/IIGG-UBA). Integra distintos grupos de investigación en torno a temáticas vinculadas con el libro, la lectura y la escritura. Es profesora de la Especialización en Lectura, escritura y educación (FLACSO-Argentina) y en escuelas secundarias. Su tema de investigación se centra en las prácticas de lectura y escritura de las juventudes en la era digital y su articulación en marcos educativos. Contacto: vsaez@flacso.org.ar

Ana Paula Piretro: Licenciada en Comunicación Social (UNC- Universidad Nacional de Córdoba). Especialista en Ciencias Sociales con mención en Lectura, escritura y educación (FLACSO-Argentina). Es docente e investigadora de la UNC, Profesora en Institutos de Formación Docente (IFD) de la provincia de Córdoba y de la Especialización en Lectura, escritura y educación (FLACSO-Argentina). Integra el Programa de Investigación “Cultura(s) y Tecnología(s): estudios de la mediatización en escenarios educativos” (CEA/FCS/UNC). Su trabajo está ligado principalmente a áreas relativas a la comunicación, la educación, la lectura y la escritura. Es Doctoranda en Estudios Sociales de América

Latina -orientación en Socio-antropología de la Educación- con una beca otorgada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET-CEA/FCS/UNC). Su tema de investigación se centra en los procesos de integración de medios digitales y tecnologías a la enseñanza en la educación secundaria. Contacto: apiretro@flacso.org.ar

Andrea Brito: Doctora en Ciencias Sociales y Magister en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO-Argentina), Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires), y Profesora para la Enseñanza Primaria (Esc. Normal Superior Nro. 4). Actualmente es profesora investigadora en el Programa Educación, Conocimiento y Sociedad del Área Educación FLACSO Argentina -donde coordina la Especialización en Lectura, escritura y educación, modalidad virtual- y profesora en instituciones de formación docente. Ha ejercido la docencia en el nivel primario, terciario, universitario y de posgrado y también en diversas propuestas de formación, actualización y capacitación docente. En el ámbito de la gestión pública, durante varios años formó parte en el Ministerio de Educación de la Nación Argentina de diferentes equipos técnicos y también ha coordinado proyectos a nivel nacional vinculados con el diseño y desarrollo curricular y con la capacitación docente. Ha realizado trabajos de consultoría en programas regionales de asistencia técnica, formación e investigación educativa desarrollados en diversos países tales como Argentina, Brasil, Costa Rica, México y Paraguay. Sus temas de trabajo son las dinámicas de la cultura escolar y el cambio en las escuelas, las prácticas de enseñanza y la formación docente. Contacto: abrito@flacso.org.ar

Notas

↑1 En sentido amplio, nos referimos a la educación a distancia como modalidad pedagógica y didáctica mediatizada por dispositivos tecnológicos, configurada en entornos virtuales, organizada en tramos formativos que combinan diferentes modalidades de participación e interacción entre sus participantes.

↑2 Tal es el caso de experiencias como las que se desarrollan desde la las redes CHISUA de Colombia, COMEDHI de Argentina y REDIEEM de México, que desde hace tiempo se reúnen en torno de diversas acciones como el Seminario Internacional “Redes de Conocimiento” que lleva ya más de tres ediciones.

↑3 Las afirmaciones, propuestas e ideas que en este apartado ponemos en juego se sostienen empíricamente en observaciones participantes y "virtualizadas" (Ardèvol et al. 2003). En este caso y en particular refieren a una experiencia de formación docente a distancia (Especialización en Ciencias Sociales con mención en Lectura, Escritura y Educación de FLACSO-Argentina, modalidad virtual) tomando un recorte temporal entre marzo de 2020 y diciembre de 2021.