

Reconfiguraciones de la enseñanza: notas para pensar la docencia y su formación en el uso pedagógico de las TIC

Reconfigurations of Teaching: Notes for Thinking about Teaching and its Training in the Pedagogical Use of ICTs.

ANDREA BRITO*
FLACSO, sede Argentina

Resumen

Como toda acción orientada al cambio en los sistemas educativos, las políticas TIC implementadas en América Latina durante las últimas décadas han enfatizado la centralidad del papel de los/as docentes. Desde allí, las estrategias implementadas han sido diversas en formatos y alcances. Sin embargo, con el debate sobre sus características y sobre su impacto aún no saldado, la pandemia que aún hoy conmociona al mundo imprimió urgencia a la discusión. La presencialidad escolar suspendida por las medidas sanitarias traccionó la tarea de maestros/as y profesores/as hacia el uso de las TIC como sostén para la continuidad pedagógica. Así, al tiempo que la acción de los/as docentes evidenció la capacidad de reinención de la enseñanza también se visibilizaron ciertos puntos necesarios de atención en sus procesos formativos. En este artículo nos interesa echar luz sobre esos puntos, algunos de los cuales reafirman desafíos consensuados y otros requieren una resignificación en el marco de las coordenadas actuales, en vistas a futuro.

Palabras clave: Políticas educativas TIC - Pandemia y continuidad pedagógica - Prácticas docentes - Cambio educativo - Enseñanza y uso de tecnologías - Formación docente.

Abstract

Like any action aimed at changing education systems, ICT policies implemented in Latin America during the last few decades have emphasized the central role played by teachers. In this scenario, strategies with diverse formats and scopes have been carried out, leading to a still unsolved debate about their characteristics and impact. The ongoing COVID-19 pandemic greatly exposed the urgency and relevance of this debate. The closure of face-to-face activities of educational institutions to prevent the spread of the virus drove teachers towards the use of ICT to maintain educational continuity. While teachers' performance revealed their ability to reinvent educational practices, it also brought to light some concerning aspects about teacher training processes. In this article, we are interested in addressing these aspects, some of which reaffirms already acknowledged challenges while others need to be given new meaning in the current context with a view to the future.

Keywords: ICT education policies – Pandemic and educational continuity – Teaching practices – Educational change - Use of ICT for teaching – Teacher training.

Introducción

El cambio educativo de la mano del desarrollo de las TIC viene siendo declarado como imperativo desde hace varias décadas y las políticas focalizadas en su inclusión cuentan ya con un considerable recorrido orientado hacia ese horizonte. En la emergencia, la interrupción de la presencialidad educativa a propósito de la pandemia Covid-19 vino a subrayar la relevancia de ese cambio y también reabrió el debate sobre algunos temas recurrentes. Uno de ellos refiere al lugar clave de los/as docentes para movilizar transformaciones en las prácticas educativas a partir del uso pedagógico de las TIC y, por ende, incluye la discusión sobre su formación.

En este artículo propongo avanzar en ese sentido analizando, en primer lugar, las tensiones que atraviesan los procesos de formación docente en el marco de las acciones recientes impulsadas por las políticas educativas de inclusión TIC en los países de América Latina. Luego, y a fin de trazar posibles perspectivas, me interesa hacer de la intensa productividad pedagógica activada por los/as docentes durante el lapso de suspensión de la presencialidad educativa un analizador sobre los modos de procesar el cambio, incluyendo allí los rasgos de su experiencia profesional y sus implicancias en la configuración de la identidad profesional. La temporalidad del cambio educativo será una idea que atravesará esta posible lectura.

La docencia en el punto de fuga entre las políticas educativas y su ejercicio en contextos institucionales será el foco de atención, lo que supone su reconocimiento como profesión regulada por el Estado cuya intervención demanda la creación de unas ciertas condiciones relativas a la organización y el funcionamiento del sistema educativo para el ejercicio de las prácticas de enseñanza como así también el abordaje integral de distintos aspectos relativos al fortalecimiento de su profesión, incluyendo allí su formación.

1. Referencias. La formación docente y la inclusión pedagógica de las TIC

En la historia de cambios declarados o promovidos como necesarios en el sistema educativo, la acción de los/as docentes resulta el motor más visible para dinamizarlos. En un diagnóstico que los/as incluye de modo paradójico tanto como causa, expresada en una supuesta resistencia a renovar la propuesta escolar y, al mismo tiempo, como apuesta a ese objetivo, la tarea de los/as docentes concentra un alto nivel de atención. Desde aquí suele apelarse a su formación como la estrategia directa para allanar el camino.

La inclusión de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en las prácticas educativas es uno de los ejemplos recientes y más vigentes en la historia de un cambio pregonado como imperativo para hacer de la escuela un espacio acorde a las transformaciones del mundo contemporáneo. En sus anuncios, y junto con la condición insoslayable del acceso a la infraestructura y la conectividad, la formación de los/as docentes en el uso pedagógico de estas tecnologías constituye una combinación considerada clave para *agrijornar* la enseñanza en la búsqueda de aprendizajes actualizados y significativos.

La comprobación de una concreción insuficiente o dispar del cambio ensombrece el panorama a pesar de los esfuerzos invertidos en esa dirección. La explicación razonable apunta a la necesidad de políticas educativas que garanticen las condiciones para movilizar dicho cambio de manera sistémica aliviando el peso de las expectativas depositadas de manera casi exclusiva en la acción de los/as docentes. No obstante, aún en los

países con más data en el desarrollo de políticas educativas de inclusión TIC¹, la formación de los docentes sigue encontrando algunos puntos de tensión.

En primer término, aquellos vinculados con la institucionalidad de las políticas ya que, por un lado, la discontinuidad de los programas de gobierno en varios países de la región obtura la posibilidad de una acción sostenida en el tiempo y progresiva en su alcance para la formación del universo docente. En segundo lugar, y en ciertos casos, es posible identificar que las políticas de inclusión TIC desarrollan acciones de formación docente asociadas a programas específicos (Lugo *et al.*, 2016; Lugo y Delgado, 2019), instalando una dinámica de articulación débil con los horizontes y propósitos planteados en el marco de las políticas de formación de cada país y también desanclada de las políticas docentes en sentido amplio, con decisiones vinculantes entre la formación, la carrera profesional de los docentes y las condiciones laborales. En ocasiones, estas dinámicas instalan circuitos paralelos, apelando a la construcción de una oferta más atenta a la disponibilidad que a su planificación. Al mismo tiempo, la debilidad y/o dispersión de una política pública integral de formación abre márgenes para el crecimiento de una demanda docente que busca respuestas a la urgencia en la oferta del sector privado, transitando una zona desigual en cuanto a acceso y calidad. Finalmente, y en lo que constituye una tendencia quizás explicable por la urgencia imperativa del cambio, las acciones de formación docente en la región hacen foco de manera predominante en el subsistema de formación docente continua, relegando la formación docente inicial a definiciones más demoradas o incipientes (Rivoir y Morales, 2021).

Un segundo punto de tensión tiene que ver con lo que podría denominarse una suerte de “obsolescencia pedagógica” como temporalidad transversal a los procesos de formación. Durante las últimas décadas, la experiencia de la región muestra la implementación de variedad de modelos educativos de inclusión TIC en un movimiento que, desde el “modelo laboratorio de informática” a las “estrategias uno a uno”, ha mostrado una secuencia de reemplazo acompasado tanto por la obsolescencia tecnológica como por las decisiones de las políticas públicas. Entre otras cosas, 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 simulaciones, entre otros. 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 los diferentes lenguajes de las TIC, entre otras (Lugo y Delgado, 2019).

En este mismo sentido es posible señalar los movimientos en el debate disciplinar sobre la inclusión TIC que, en un lapso corto pero intenso, ha desplazado la presencia de saberes instrumentales vinculados con la formación de usuarios hacia un abordaje transversal de habilidades, contenidos o competencias vinculadas con la alfabetización digital y que, actualmente, se dirime en la delimitación de fronteras de un espacio curricular específico con presencia de diferentes contenidos vinculados con las TIC. En este sentido, las Ciencias de la Computación -o Informática- resulta el campo disciplinar de referencia (Echeveste y Martínez, 2016; Bonello y Schapachnik, 2020), dentro del cual se incluyen saberes vinculados con la robótica, la programación, la inteligencia artificial, y cuyo aprendizaje se considera necesario no sólo en los aspectos disciplinares sino también en relación a su importancia para el ejercicio de la ciudadanía y la vida social contemporánea². Lo cierto es que, como todo debate de esta índole, se trata de un desplazamiento en el

que se confrontan diferentes concepciones disciplinares, pedagógicas y didácticas con impacto tanto en las decisiones curriculares relativas a la inclusión TIC en la escolaridad obligatoria como a los saberes necesarios en la formación docente para su enseñanza.

Lo mismo puede señalarse en cuanto a la producción y circulación de recursos digitales, incluyendo allí el incipiente pero vertiginoso desarrollo de las soluciones tecnológicas Ed-Tech³. Descontando la necesaria intervención del Estado en lo relativo a la definición de un modelo de inclusión acorde a los principios y horizontes de su política educativa (Lugo *et al.*, 2021), en este punto juega el desafío de una formación docente tensionada por la velocidad y la expansión que logre ser planteada tanto hacia el desarrollo de criterios informados para su selección y uso en la enseñanza como también hacia la apropiación de saberes específicos para su diseño y elaboración en las prácticas educativas.

Finalmente, puede señalarse un tercer punto que tensiona la insistencia en la formación docente como factor de cambio asociado a la retórica de la profesionalización imperante sobre la docencia a nivel global, la cual desde hace décadas sostiene la concepción de un trabajo experto basado en la adquisición de conocimientos científicos y en el acopio de competencias profesionales a ser desarrolladas de manera autónoma y evaluable por sus resultados (Lawn y Ozga, 2004). Sin embargo, el ensamble de dicha retórica con las políticas de formación docente orientadas al cambio requiere volver la mirada sobre las condiciones materiales y simbólicas que cimientan la experiencia profesional docente. En el caso de los países de América Latina, dicha experiencia encuentra en la diversidad los puntos comunes de un proceso de pauperización económica; una autoridad pedagógica desgastada socialmente; escenarios laborales exigidos en sus condiciones materiales y exigentes en sus desafíos pedagógicos; falencias y fragmentaciones en las propias trayectorias de formación; desajustes entre los itinerarios formativos y las condiciones de la carrera profesional docente, entre otros puntos erosivos. En el cruce de estas dinámicas y en un contexto de escasa estabilidad institucional, la experiencia profesional de los/as docentes se afirma sobre el suelo de los valores, saberes e identificaciones propio de una identidad comunitaria, delimitando un territorio en el que *“están menos unidos por sus prácticas y elecciones que por las pruebas que les plantea su oficio”* (Dubet, 2002, p. 164). Así, la identidad profesional docente toma forma en el marco de un colectivo que le da sentido y, a la vez, densidad (Dubar, 2002).



Fotografía: pxhere.com

Desde esta perspectiva, y a los fines de pensar sus efectos en las políticas de formación, resulta interesante indagar las configuraciones de la experiencia profesional de los/as docentes producidas por la abrupta suspensión de la presencialidad educativa a partir de la pandemia y analizar allí los rasgos removidos y/o fortalecidos de su identidad profesional y, también, la emergencia de nuevos trazos.

2. Planos. La experiencia profesional docente en un nuevo escenario

Me acuerdo de

- tomar mesa en la universidad con uno de mis hijos durmiendo en mis brazos.
- el pánico entre mis colegas porque no tuvimos tiempo de recolectar datos para poder comunicarnos con nuestro@s alumn@s.
- dos cursos de uso de aula Moodle para lograr cambiar muy poco mis clases.
- un estudiante que subió a los árboles para poder tomar una clase.
- no dejar de moverme en la silla, yo que camino en el aula.
- el primer día conectada desde las 8:30 para dar consultas hasta las 21, para participar de la asamblea del gremio.
- hablarle a una pantalla con cámaras apagadas, y de las sonrisas cuando lográbamos activarlas.
- la batería de la compu que empezó a humear, y de comprarme una nueva con el aguinaldo⁴.

El corte abrupto provocado por la pandemia interrogó de manera particular los procesos de inclusión TIC en educación llevados a cabo en la región y tanto su estabilidad como su alcance marcó el punto de diferencia entre las respuestas construidas: los países que cuentan con políticas públicas digitales de mayor data y solidez tanto en lo referido a distribución y acceso universal a dispositivos y conectividad como a acciones de fortalecimiento y acompañamiento para la inclusión de las tecnologías en las prácticas educativas contaron con mejores condiciones para salir al ruedo de la urgencia.

En cualquier caso, este corte supuso la suspensión de la presencialidad y la temporalidad propias de lo escolar obligando a la búsqueda por parte de los gobiernos de estrategias orientadas a garantizar la continuidad de los procesos educativos y así, en poco tiempo, dispositivos y pantallas redefinieron las coordenadas de las formas escolares. En la turbulencia generada en el mapa social global (Rockwell, 2018a), y aunque innegablemente de una manera desigual, el uso de las TIC operó como un acelerador del cambio en las prácticas educativas movilizándolo frente a los efectos suspensivos de la incertidumbre.

La evidencia de tal aceleración confirma la coexistencia de las múltiples temporalidades imbricadas en los procesos educativos, lo cual relativiza la idea instalada en varios discursos externos a la escuela de la inclusión de las TIC como un proceso de cambio direccionado de manera lineal hacia la mejora. Al mismo tiempo, invita a analizar la particularidad de la acción docente en el cruce de condiciones, decisiones y acciones que están en juego a la hora de dinamizar los procesos de cambio. En esta dirección, un sendero posible para recorrer son las marcas visibles de este tiempo de ebullición en la experiencia profesional de los/as docentes. Algunos datos relevados en la región ofrecen

pistas interesantes para analizar allí los procesos de cambio en relación con la inclusión pedagógica de las tecnologías digitales.

Por ejemplo, según la información recogida por la Evaluación de la Continuidad Pedagógica del Ministerio de Educación de Argentina, 9 de cada 10 docentes señaló que su trabajo aumentó en el contexto del aislamiento: casi el 68 % señaló que su caudal de trabajo se incrementó considerablemente y un 21% indicó que su trabajo aumentó un poco luego de la suspensión de clases presenciales, totalizando un 90% de docentes señalando el aumento del caudal de tareas durante el período de aislamiento social preventivo obligatorio. En el sector de gestión privada y en el ámbito urbano las/os docentes señalaron una mayor intensificación de su tarea durante la pandemia, particularmente en los niveles inicial y primario. Así, el despliegue de lo digital fue embebido en las prácticas educativas posibilitando dicha continuidad a expensas de una altísima inversión de horas y dedicación por parte de maestros/as y profesores/as, habituados de modo diferenciado al uso de esas tecnologías en su enseñanza. En este sentido, los aspectos más suscritos para explicar el incremento del tiempo de trabajo docente se vinculan con tareas pedagógicas y decisiones didácticas.

La tendencia en el aumento de la carga horaria de trabajo es similar para el caso de varios países de la región donde, por ejemplo, en Uruguay, Costa Rica y Colombia, las tasas de docentes que tuvieron que asumir una mayor carga horaria para impartir clases a distancia llegaron al 92%, 93% y 94%, respectivamente (Andrade Oliveira *et al.*, 2021). Los datos acentúan su color si atendemos a la autopercepción de los/as profesores/as sobre su salud mental resultante de la pandemia, variada entre los países: por ejemplo, en Chile y en Costa Rica, el 34% y el 25% de los/as docentes, respectivamente, consideraron que la pandemia provocada por el COVID-19 afectó mucho su salud, aunque la situación es más favorable en otros países como Panamá, Uruguay y Ecuador (Andrade Oliveira *et al.*, 2021; Red Estrado Chile, 2020).

Además del incremento cuantitativo del tiempo de trabajo, la experiencia profesional de los/as docentes en pandemia ha puesto sobre la mesa otras cuestiones no nuevas pero sí reversionadas a la luz de la emergencia educativa. Es el caso, tal como ha sido señalado con insistencia, de la desigualdad en el acceso a infraestructura tecnológica y conectividad, sobre lo que se comprueba un panorama variable en la región pero siempre con deudas pendientes: el 93% de los/as docentes de Costa Rica tiene un laptop mientras solamente el 43% de los/as profesores/as de Honduras tiene ese dispositivo; el 57% de los/as profesores/as de Colombia tiene una computadora pero en Paraguay solamente el 14%; y en la disponibilidad de Internet por banda ancha la cobertura de ese servicio varía desde el 46%, en Paraguay, hasta el 89% en Uruguay (Andrade Oliveira *et al.*, 2021). Desde ya podríamos seguir la ruta de la desigualdad en el mapa de cada país.

También es necesario incluir aquí los visos particulares sobre problemas conocidos tales como la desigualdad de género, por ejemplo, la diferencia entre mujeres y hombres en la realización de tareas domésticas, condición para la dedicación al trabajo docente trasladado al contexto del propio hogar (61% de las docentes son las únicas responsables de estas tareas). En esta misma línea se ubica el acceso a los recursos tecnológicos disponibles en el hogar (55% mujeres- 51 % hombres comparten los recursos, Andrade Oliveira *et al.*, 2021). Y, sobre todo, el acompañamiento a los/as hijos/as en las tareas escolares, función sobrecargada en tiempos de no presencialidad que, al menos para el caso argentino, muestra que cerca de 9 de cada 10 personas que asumieron el rol de

acompañante educativo son mujeres y, además, que la mitad de las personas adultas que desempeña este rol es el/la principal perceptor/a de ingresos del hogar (Secretaría de Evaluación e Información Educativa, 2020a). El rasgo predominante de feminización del trabajo docente, huella asentada en las imágenes de la docencia consolidadas a través del tiempo, destaca otro matiz del doble rol madres-docentes (Fuentes, 2020).

Algunas otras señales abonan al análisis de la cuestión de la experiencia profesional docente durante este tiempo. Por ejemplo, la comprobación de una búsqueda sostenida de los modos posibles para garantizar la continuidad pedagógica, lo que puede entenderse como una reacción

movilizada por la preocupación en mantener, recuperar o fortalecer el vínculo pedagógico con los/as estudiantes incluyendo allí no solo el aprendizaje de los saberes escolares sino también su bienestar emocional y el lazo afectivo y social con la escuela, los/as docentes y los/as pares. También la alta valoración de las familias sobre el esfuerzo de las escuelas y sus docentes para sostener la continuidad (Secretaría de Evaluación e Información Educativa, 2020b) como así también el reconocimiento de sus logros en preservar o reforzar el contacto entre escuelas y familias (UNICEF, 2020). No sin condicionantes y aún con las propias trayectorias personales y laborales trastocadas, el hacer docente fue en busca de los márgenes posibles de acción para garantizar la tarea educativa y esto produjo reacciones sociales de reconocimiento y valoración.



Fotografía: pxhere.com

En estos y en otros ejemplos se despliegan imágenes asociadas a la docencia a lo largo del tiempo, hoy ancladas en un nuevo escenario disruptor de la experiencia docente. Imágenes mezcladas, yuxtapuestas, algunas más borrosas, otras más nítidas. Más allá de las diferencias en su identificación, podemos encontrar un punto común en el carácter cambiante y complejo del proceso de construcción de la identidad profesional docente. De esto da cuenta la innegable y acelerada capacidad de reacción que se evidenció en este escenario.

Así, mientras las macropolíticas pusieron su foco en el diseño de estrategias para disponer de medios tecnológicos y/o pedagógicos frente a la emergencia educativa (a través de plataformas digitales, tecnologías de la comunicación audiovisual, o materiales impresos), los/as docentes salieron al ruedo de la urgencia con lo que se tenía a mano para

sostener la continuidad pedagógica. De este modo, a través de un proceso de transformación contundente de las prácticas y los saberes, se puso en jaque la imagen de una docencia resistente al cambio, muchas veces sostenida por voces sociales, políticas o académicas y que, otras tantas, interfiere la posibilidad de sintonizar los procesos de cambio de las prácticas educativas.

3. Trazos. Las prácticas y los saberes docentes en movimiento

Me acuerdo de

- el sonido del grupo del WhatsApp de docentes que nunca paró.
- la discusión con colegas respecto de la priorización de contenidos.
- mi primer video como Youtuber de literatura para mis alumnos.
- proponer actividades cortas y claras.
- leer nuevos géneros con formatos diferentes, y también de producirlos.
- seguir construyendo el saber colectivo desde nuestros fragmentos.
- cuando observé las clases virtuales de esas practicantes por Zoom.
- una nueva manera de recordar: los historiales de Internet, Wikipedia, en los foros del aula virtual, las grabaciones de la última videoconferencia.

La suspensión de la presencialidad instrumentada a partir de la pandemia desestabilizó las coordenadas que emplazan la vida cotidiana de las instituciones educativas. Así, los elementos que en una temporalidad de larga duración permiten reconocer a una escuela como una escuela -espacio, tiempo y materialidades- se desdibujaron de modo abrupto y, con ellos, las referencias para la tarea pedagógica. De este modo, el cierre de los espacios físicos, la deslocalización del tiempo escolar y el necesario recurso de las tecnologías de la información y de la comunicación para sostener la continuidad pedagógica obligaron al diseño de nuevos trazos para el desarrollo de las prácticas de enseñanza.

La misma idea de "práctica" fue sacudida en el cimbronazo, moviendo la combinación estable y conocida de los saberes a enseñar, los artefactos y tecnologías que sostienen su transmisión, y la intervención pedagógica. También interrogando su especificidad en los diferentes niveles del sistema educativo; de hecho, la cuestión fue objeto de debate prolífico en el subsistema de la formación inicial a propósito de la legitimidad y de los modos para desarrollar las prácticas de los futuros docentes en formación y también convocó la reacción de las políticas para producir orientaciones y cambios en las normativas que las regulan.

Volvamos a algunos datos que ayudan a desgranar este proceso. ¿Qué hicieron los/as docentes frente a la irrupción del nuevo escenario educativo? En principio, un enérgico cambio de maniobra para instrumentar los modos que garantizaran la continuidad. Luego, la definición de un foco para darle sentido: casi a la par, el sostenimiento del vínculo y la recuperación o aprendizaje de los contenidos (podríamos decir, elementos indisolubles en la tarea de enseñanza). A partir de ese movimiento dirigido y acelerado, las variables que más fuertemente diferenciaron las propuestas fueron, por un lado, la disponibilidad tecnológica de los/as estudiantes y sus familias y, por otro lado, la disponibilidad docente de saberes para seleccionar, usar y/o producir propuestas y recursos adecuados a la modalidad adoptada. Es en relación con esta segunda cuestión donde juegan con peso en la diferencia las disposiciones y experiencia personal en el uso de las

tecnologías como así también el factor generacional, ambas con impacto el tiempo de trabajo demandado para el diseño de propuestas de uso educativo⁵ (Fundação Carlos Chagas, 2020; Johnson y Gálvez-Sobral, 2020; Andrade Oliveira *et al.*, 2021; Secretaría de Evaluación e Información Educativa, 2020b).

¿De qué modo lo hicieron? En las variantes, puede decirse que el componente colaborativo propio de la comunidad profesional pesa con fuerza. La comunicación entre colegas fue un motor recurrente para procesar las decisiones como así también sus efectos. Las preocupaciones por la situación de los/as estudiantes y sus familias; el contacto con los/as estudiantes y su seguimiento; la inquietud por los efectos de la desigualdad en la posibilidad de acceso fueron temas que concentraron inquietud y movilizaron el contacto entre pares (ANEP, 2020; Fundação Carlos Chagas, 2020; Instituto Península, 2020; Secretaría de Evaluación e Información Educativa, 2020b). También las consultas sobre el uso de tecnologías que facilitaran la comunicación y el diseño de propuestas, tareas en las que fue bien reconocido el apoyo de los equipos de conducción de las instituciones a la tarea de los/as docentes (Fundação Carlos Chagas, 2020; Secretaría de Evaluación e Información Educativa, 2020b).

Finalmente, ¿en qué cuestiones se concentraron las dificultades? Con variantes, pueden identificarse dos cuestiones centrales: los modos para definir la priorización de los contenidos y el seguimiento de los/as estudiantes -incluyendo allí la interacción, su motivación para el aprendizaje en las nuevas modalidades y, sobre todo, la evaluación de los aprendizajes-, y el uso de tecnologías digitales en la enseñanza (ANEP, 2020; Fundação Carlos Chagas, 2020; Secretaría de Evaluación e Información Educativa, 2020b).

Mirados en su conjunto, podría decirse que estos datos no informan novedad ni sorpresa. Hasta podríamos poner entre paréntesis la secuencia “pandemia- distanciamiento social- suspensión de la presencialidad educativa” para comprobar que dan cuenta de un proceso que viene macerándose a fuego lento en la vida cotidiana de las instituciones educativas produciendo transformaciones en la enseñanza a partir del uso de las TIC como así también señalando sus vacancias. Lo que sí carga de sentido a la lectura de los datos, al menos a nuestros fines, es que en la urgencia este uso se volvió condición de un proceso moldeado por las dinámicas de la experiencia profesional docente.

Un uso condicionado por la disponibilidad de acceso a dichas tecnologías, muchas veces sujeto al que cada maestro/a o profesor/a dispone de manera personal y que, por ende, conlleva los efectos de la desigualdad. También por las disposiciones y aproximaciones personales, culturales y generacionales. Un uso potenciado o dificultado por la disponibilidad de saberes específicos y por las cercanías y también los alcances de los procesos de formación. A la vez, la cuestión del uso de las tecnologías involucra de manera indisoluble y específica al conocimiento educativo cuya transmisión está en juego.

Es, además, un uso que se regula en el marco de la economía del trabajo de aula y de la estabilidad de su hacer pedagógico -qué es posible y qué es viable en relación con los modos, reglas y condiciones materiales, organizacionales y laborales disponibles- y de los contextos socioculturales que enmarcan las prácticas. También, es un uso que se moldea a la luz de los rasgos propios de la práctica de la docencia: una mezcla entre la búsqueda de soluciones a problemas de la enseñanza, las decisiones individuales y a la vez construidas en el intercambio colaborativo entre colegas, y la actuación en el equilibrio de lo planificado y lo imprevisible.

La conjugación de estos elementos de la experiencia profesional docente alienta a una mirada sobre la enseñanza en el plano de la continuidad relativa (Rockwell, 2018b)⁶, esto es, como un entramado en prácticas heterogéneas en las que se reflejan múltiples temporalidades y espacialidades, se yuxtaponen contenidos de diferente orden y contextos -y formas de enseñanza asociadas-, y en la cual se superponen lógicas de diferente impronta que, a través de dinámicas de avances, desarrollos y retrocesos, dotan de sentidos particulares a la experiencia escolar⁷.

Generalmente, la hibridez y la heterogeneidad de estas prácticas funcionan como punto de desvío para la mirada externa. Los discursos sociales y sus voces de demanda valorarán con recelo la capacidad de los/as docentes para sacudir el polvo de las aulas. Los discursos políticos y sus reflejos en propuestas de formación medirán con impaciencia la velocidad de reacción y los efectos de mejora en los aprendizajes de los/as estudiantes. Los discursos científicos y sus correlatos en desarrollos didácticos producidos en la investigación analizarán con rigor el grado de consecución de sus modelos. La expectativa del cambio entendido como innovación unidireccional y hacia la mejora será, en este sentido, el filtro de la sospecha sobre unas prácticas resistentes al cambio. Sin embargo, las prácticas docentes se revelan hábiles para innovar sobre la base de lo construido en la propia experiencia, evaluando aquello que se propone como cambio o mejora al tiempo que se constata si es posible anticipar, evaluar o prever sus dificultades y posibles ventajas en un marco de estabilidad (Chartier, 2005).

La suspensión de la presencialidad quebró el encuadre de ese marco estable haciendo de ese movimiento imperceptible de las prácticas docentes una oportunidad para desencadenar manifestaciones sorprendentes (Chartier, 2017). Así, frente a lo abrupto e inesperado de la interrupción y sus efectos pedagógicos colaterales, los/as docentes rearmaron el tablero para repensar medios y modos de sostener las prácticas educativas. En esa combinación se pusieron en juego los saberes pedagógicos disponibles al tiempo que fue necesaria la búsqueda de otros nuevos, aquellos que permitían movilizar la enseñanza a través de los medios tecnológicos para la construcción de estrategias didácticas y de otras acciones de diferente orden que alentaran la continuidad. Y esa construcción fue realizada en el colectivo de la misma profesión, subrayando sus rasgos de sociabilidad ahora renovados en el uso inventivo de las tecnologías.

La fuerza productiva de las prácticas docentes visibilizada en el contexto de la modalidad remota de emergencia da cuenta del ejercicio de una posición docente en la cual se combina un desarrollo y un crecimiento de un lugar en el seno de la profesión (Novoa, 2017); un estilo o una manera propia de actuar y organizar el trabajo como profesor/a; una disposición y capacidad de encontrar permanentemente nuevas formas de actuar; y una forma de intervención y de afirmación pública de la profesión. En el devenir de este proceso los/as docentes renombraron la noción de innovación en relación con la inclusión TIC a través de transformaciones en el corto plazo que traccionaron la acción de las políticas educativas. Un ejemplo de esto es la atención al rasgo colaborativo de la identidad profesional docente a través de las variadas iniciativas de las políticas educativas promovidas para visibilizar y promover el intercambio de las experiencias pedagógicas desarrolladas en diferentes contextos⁸ y, también, su atención al cambio en la configuración de las prácticas de enseñanza para repensar los procesos de formación docente⁹. Estas dinámicas también han movilizado los sentidos de la investigación educativa, llamando a instalar o a profundizar la mirada en la construcción de memorias pedagógicas como insumos para la construcción futura de conocimiento pedagógico y didáctico.

4. Posiciones. La formación docente y el fortalecimiento de la profesión

No es posible anticipar de qué manera los trazos emergentes delineados por la situación pandémica dispondrán nuevos escenarios para la enseñanza que alberguen la estabilidad del intenso proceso de productividad pedagógica en clave docente. Lo cierto es que, en clave de la coexistencia de temporalidades de los procesos educativos, la ebullición de este tiempo señala un cambio de ritmo cuyos efectos serán innegables.

La progresiva vuelta a la presencialidad devela algunos de ellos, inesperados, interrogando los saberes pedagógicos intrínsecos a la acción de enseñanza y las decisiones cotidianas de las instituciones educativas. Así, el retorno ha desplegado nuevas preguntas a propósito de la re-configuración de los vínculos en el marco de subjetividades vulneradas o del reencuentro de los cuerpos, gestos y palabras en la presencia cercana. También, alrededor de la reconstrucción de las rutinas escolares luego de meses inestables y a propósito del impacto que el contacto estrecho con pantallas y dispositivos ha tenido en la disposición cognitiva hacia las tareas escolares. La vuelta desafía, además, a afirmar los modos para hacer del aula un espacio de cuidado hacia quienes se volvió distante y a encontrar las estrategias pedagógicas para re-equilibrar aprendizajes con la vara de la igualdad. Son situaciones que connotan la experiencia profesional de los/as docentes, también lesionados por los efectos pandémicos, en tanto parecen haber amplificado la demanda de los esfuerzos necesarios para sostener la enseñanza en medio de la desorientación, exigiendo una recreación de sus saberes en un diálogo colectivo e institucional cuyas condiciones, se sabe, no siempre están disponibles.

Habrà que analizar la decantación de estos efectos, filtrando luego aquellas cuestiones que permiten rastrear el margen disponible para proyectar una cotidianeidad escolar animada de forma estable por el impulso a la inclusión pedagógica de las TIC, por ejemplo y como anuncian diferentes voces, a través del uso de formatos híbridos para la enseñanza. En principio, y como siempre se señala, en lo relativo a las condiciones laborales e institucionales necesarias para que estos cambios tengan lugar. Luego, y como se insiste, en lo referido a la deuda pendiente sobre el acceso a la infraestructura tecnológica y a la conectividad, cuestión insoslayable. Pero también, y especialmente, en lo que tiene que ver con una formación docente focalizada en los saberes necesarios para el uso pedagógico de las TIC más allá de la emergencia, es decir, atenta a la construcción regulada y estable de criterios para la intervención de la enseñanza en función de la especificidad y la combinación de materialidades, formatos y contextos.

Por lo pronto, la fuerza de este proceso interroga a las políticas de formación docente en algunos desafíos persistentes que hagan del oficio una profesión afirmada en su posición (Novoa, 2017). Entre ellos, los modos a través de los cuales los dispositivos de formación recuperan los saberes pedagógicos de los/as docentes y, atendiendo a su identidad específica, establecen un diálogo con saberes provenientes de diferentes campos disciplinares y contextos de producción para su análisis y validación. En relación con los procesos de inclusión TIC en las prácticas educativas, se trata de abordar los sentidos, calidad y pertinencia de las estrategias, tareas y recursos puestos en juego por la enseñanza en la búsqueda de los aprendizajes esperados, lo cual abre la posibilidad de enriquecer los procesos de formación con conocimientos específicos sobre un campo disciplinar en constante desarrollo al tiempo que permite confirmar y/o revisar la vigencia de principios pedagógicos, curriculares y didácticos comprobados en su eficacia en las prácticas de aula a lo largo del tiempo. Un interjuego tendiente a evitar la obsolescencia pedagógica acelerada por la

velocidad y por los sentidos impuestos por las tecnologías y, también, una inclusión tendiente a modalizar la estandarización curricular creciente en los procesos de formación atendiendo a la particularidad de los diferentes mapas educativos.

Otra cuestión abierta en su complejidad es la instrumentación de procesos formativos que dispongan de tiempo, espacio y saberes para la selección 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 apoyando la tarea de maestros/as y profesores/as (Terigi, 2010). Para ello, la formación encuentra el desafío de recuperar el carácter situado y artesanal de la tarea docente más allá de iniciativas personales o voluntaristas sino más bien encuadrándolo en un marco institucional con condiciones favorables para la producción pedagógica de manera colaborativa. La inclusión TIC se vuelve un terreno fértil para este modo de intervención, sobre todo si se tiene en cuenta que la amplitud y la proliferación de recursos digitales disponibles para su uso plantean la importancia de un trabajo de análisis atento a su contextualización en propuestas de enseñanza para el aula que respondan a las características de diferentes contextos educativos.

Un tercer reto persistente para las políticas públicas de formación docente tiene que ver con la escala y el alcance de sus acciones. Esto supone un gran esfuerzo para los Estados ya que implica diseñar una planificación informada sobre un diagnóstico que, en la mayoría de los países de la región, no suele estar disponible o bien incluirse como componente del diseño de las políticas. Y también requiere contar con las decisiones y las condiciones que garanticen que, en su diversidad y cualquiera sea su localización geográfica, todos los/as docentes de cada país, dispongan de una oferta planificada de formación actualizada, sistemática y de calidad en el transcurso de las diferentes etapas de su trayectoria profesional. Frente a este panorama, durante las dos últimas décadas, la modalidad a distancia se ha instalado como una opción atractiva en tanto brinda la posibilidad de una mayor cobertura de la oferta a un menor costo económico que otros formatos. Al mismo tiempo, y tal como fue evidenciado en durante el tiempo de la suspensión de la presencialidad, el uso de las tecnologías digitales ofrece un elemento que potencia el propio proceso formativo de los/as docentes en tanto fortalece los procesos de apropiación de estas tecnologías a propósito de su uso para la enseñanza. Sin embargo, la ampliación de esta modalidad como opción para la formación docente requiere una planificación pertinente y adecuada al diagnóstico de las demandas de cada contexto, así como también la necesaria atención a la calidad de la oferta en estos formatos y, por supuesto, la consideración de la disponibilidad tecnológica.

En su conjunto, estos desafíos intervienen la arquitectura institucional de las políticas públicas en tanto ponen en sintonía las políticas de inclusión TIC con políticas docentes que apunten a al fortalecimiento de la posición docente, la cual ofrece elementos para comprender cómo una profesión se organiza interna y externamente y también para discernir elementos intervinientes en el proceso de construcción de lo profesional, incluyendo allí los modos de dinamizar el cambio en el marco de un hacer específico.

Por su parte, la investigación educativa encuentra en la productividad docente de este tiempo una invitación a renovar sus lentes y a ofrecer elementos que anuden su contribución a las políticas de formación. Uno de ellos es la posibilidad de repensar la idea del profesional reflexivo, luego de décadas de usos polisémicos y variados en su contribución al campo, algunos de los cuales hicieron de la reflexión una competencia genérica,

bandera asociada a los discursos de la autonomía profesional (Tardif y Nunez Moscoso, 2018). A propósito de la visibilización de las acciones pedagógicas de los/as docentes provocada por la ebullición pandémica, resituar la reflexividad docente como principio de comprensión de un mundo escolar inestable es una alternativa para ubicar a las propias prácticas profesionales en el centro y desde allí indagar cómo los/as docentes se definen y re- inventan fuera de sus roles y estatus tradicionales. Esto implica hacer de las mismas prácticas profesionales una materia de reflexión, con el fin de otorgarles sentido a través de un ejercicio que también incluya la interacción y la reflexión de aquellos/as con quienes se comparte dicha práctica. Asimismo, repensar la reflexividad docente desde la investigación es una posibilidad para fortalecer los procesos formativos orientados a hacer de la reflexión sobre las prácticas un ejercicio crítico que incluya la lectura de los problemas y encrucijadas sociopolíticas que las atraviesan y entre las cuales cuentan las paradojas de un mundo atravesado por la dinámica digital.

En la misma dirección, se abre una ventana para expandir la mirada sobre la reconfiguración de las prácticas docentes a propósito del uso de las TIC. En este sentido, la investigación educativa puede contribuir al estudio de las acciones docentes desplegadas en el marco de los cambios producidos por la materialidad digital, atendiendo a los organizadores o invariantes que regulan el funcionamiento de dichas prácticas en combinación con las decisiones situacionales que orientan el uso pedagógico de dichas tecnologías (Altet y Chartier, 2006; Chartier, 2010; Vinatier, 2013). La producción de conocimiento sobre este punto resulta vital para enriquecer los procesos formativos, los cuales, a su vez, también buscan una afirmación que haga sentido con la experiencia profesional docente. La investigación tiene un papel relevante a través del estudio y la construcción de propuestas de formación que hagan del análisis de las prácticas una instancia adecuada a las diferentes etapas de desarrollo profesional docente y que ésta se vuelva propicia para fortalecer sus saberes. Esto implica afinar los modos a través de los cuales se entran los saberes teóricos de referencia (disciplinares, pedagógicos, didácticos) con las expectativas y los modos de uso que los docentes dan a esos saberes (Chartier, 2007; 2010; Vinatier, 2013). En este sentido, una formación docente para la inclusión TIC orientada en dirección a la afirmación de la posición profesional supone dialogar con las lógicas de producción y circulación del conocimiento pedagógico como procesos específicos y asociados al carácter identitario del hacer de la enseñanza y en cuya manufactura se hibridan saberes de diferente orden y naturaleza.

Para concluir

Como se ha dicho, dentro de los efectos producidos en este tiempo de ebullición es posible identificar una intensa productividad pedagógica y didáctica por parte de los/as docentes en la cual se ha desplegado una prolífica variedad de usos de las TIC para la enseñanza. Un proceso de hechura artesanal, condicionado por los medios disponibles, nutrido por la modalidad colaborativa entre docentes. Un proceso potenciado por las mismas tecnologías que permitieron la construcción colectiva a la distancia y que, al mismo tiempo, amplificaron su alcance a través del intercambio en redes para compartir prácticas y experiencias. En la urgencia de la continuidad pedagógica y con la materialidad disponible, las múltiples iniciativas de las escuelas y sus docentes mostraron su extraordinaria potencia para dinamizar un cambio en el cual se puso en evidencia que las derivas de las tecnologías hablan en las prácticas de quienes se las apropian, reinventando sus funciones y sentidos.

En el reconocimiento social del hacer docente, tal despliegue ha sido valorado con tono asertivo como una oportunidad para reforzar la necesidad de un cambio en la propuesta escolar, hace tiempo declarado como imperativo. Sin embargo, en su prepotencia urgida, este movimiento advierte a las políticas educativas sobre algunas cuestiones a considerar en vistas a acompañar la acción de los/as docentes hacia ese horizonte.

Hacer foco en la experiencia profesional de los/as docentes ubica la lectura sobre el cambio en una perspectiva que incluye tanto el papel de las condiciones materiales y simbólicas en los procesos de configuración de su identidad como también aquellos elementos que la moldean y le dan color específico, entre ellos, la construcción de saberes pedagógicos y didácticos sobre la enseñanza. Es en este punto donde se juegan modos y modalidades propias de la acción docente cuya consideración resulta clave en los procesos de formación y central en el caso de las políticas públicas que vienen apostando a la inclusión TIC en las prácticas educativas.

Bibliografía

- Andrade Oliveira, D.; Pereira Junior, E. y Clementino, A.M (2021) Trabajo docente en tiempos de pandemia. Informe Técnico. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais. Disponible en: https://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/trabajo_docente_en_tiempos_2505_final_reduce_1.pdf
- Altet, M. avec Chartier, A.M. (2006) "Entretien L'analyse de pratiques. Rétrospectives et questions actuelles", *Recherche Et Formation*, (51), pp. 11-25.
- ANEP - Administración Nacional de Educación Pública (2020) Desafíos de la educación a distancia. Estrategias y herramientas para docentes y comunidades educativas. Disponible en: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/noticias/julio/200703/Desafi%CC%81os%20de%20la%20educacio%CC%81n%20a%20distancia%202020.pdf>
- Bocconi, S., Chiocariello, A., Dettori, G., Ferrari, A., & Engelhardt, K. (2016) "Developing computational thinking in compulsory education-Implications for policy and practice.", *JRC Working Papers*, Disponible en: <https://ideas.repec.org/p/ipt/iptwpa/jrc104188.html>
- Bonello, M.B. y Schapachnik, F. (2020) "Diez preguntas frecuentes (y urgentes) sobre pensamiento computacional", *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 11(20), pp. 156-167. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/27453/29021>
- Brito, A. (2015) "Producción y circulación de sentidos sobre el cambio cultural en la escuela: reconfiguraciones en torno a la cultura escrita (Argentina, 2003-2013)". Tesis de Doctorado. FLACSO-Argentina. Disponible en: <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/8118/2/TFLACSO-2015AMB.pdf>
- Chartier, A-M. (2005) *Enseñar a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chartier, A-M. (2007) "A ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos", *Práticas de leitura e escrita. História e atualidade*, San Pablo, Ceale, pp 189-207.
- Chartier, A-M. (2010) "Enseñar a leer y escribir, entre teoría y práctica". Conferencia presentada en la V Semana da Educação, da Fundação Victor Civita. São Paulo, 20 de outubro de 2010.
- Chartier, A-M. [1987] (2017) "La escuela estallada", *Pedagogía y Saberes* (46), Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación, pp. 97-100.
- Dubar, C. (2002) *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Dubet, F. (2002) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Echeveste, M. E., y Martínez, M. C. (2016) "Desafíos en la enseñanza de Ciencias de la Computación", *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 7(12), pp. 34-48. Disponible en [https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/14796Desafíos en la enseñanza de Ciencias de la Computación](https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/14796Desafíos%20en%20la%20ense%C3%B1anza%20de%20Ciencias%20de%20la%20Computaci%C3%B3n)

- Fuentes, S. (2020) "Mujeres, asistencia y demandas educativas ante la suspensión de la presencialidad escolar en la Argentina". En Bustos, J. M. y Villafaña, S. (comps.). *Cuidados y mujeres en tiempos de COVID-19. La experiencia en la Argentina*. Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), pp. 127-149. Disponible en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46453/1/S2000784_es.pdf
- 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. Disponible en <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>
- Instituto Península (2020) Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do coronavírus no Brasil. São Paulo. Disponible en: https://institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/12/Sentimentos_Fase4.pdf
- Jara, I., Hepp, P., Rodríguez, J. y Magdalena Claro (2019) "Políticas y prácticas para la enseñanza de las Ciencias de la Computación en América Latina" Microsoft América Latina. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/335611854_Politicas_y_practicas_para_la_ensenanza_de_las_Ciencias_de_la_Computacion_en_America_Latina.
- Johnson, J. y Gálvez-Sobral, J. (2020) "COVID-19. La respuesta educativa en Guatemala". Centro de Investigaciones Educativas (CIE). Universidad del Valle de Guatemala. Disponible en: https://www.canva.com/design/DAD87079KPE/m1MgqUREMZ3QCn645yu-w/view?utm_content=DAD87079KPE&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink#10
- Lawn, M. y Ozga, J. (2004) *La nueva formación docente. Identidad, profesionalismo y trabajo en la enseñanza*. Barcelona: Pomares.
- Lion, C. (2019) Los desafíos y oportunidades de incluir tecnologías en las prácticas educativas. Análisis de casos inspiradores. IIPE UNESCO Buenos Aires. Disponible en: https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/analisis_comparativos_-_carina_lion_05_09_2019.pdf
- 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). Disponible en: <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2020/03/187-DT-EDU-Hacia-una-nueva-agenda-digital-educativa-en-Am%C3%A9rica-Latina-Lugo-y-Delgado-noviembre-de-2019.pdf>
- Lugo, M.T., Brito, A., Jassin, N. (2021) Soluciones EdTech en Argentina. Perspectivas y desafíos en tiempos de pandemia. BID, febrero 2021. Disponible en: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Soluciones-Ed-Tech-en-Argentina-Perspectivas-y-desafios-en-tiempos-de-pandemia.pdf>
- Nóvoa, A. (2017) "Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente", *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), pp. 1106-1133. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMrzrvnbsbYjmvCbd/?lang=pt&format=pdf>
- Pedró, F. Subosa, M., Rivas, A., y Valverde, P., (2019) Artificial intelligence in education: challenges and opportunities for sustainable development. UNESCO.
- Red ESTRADO Chile (2020) Principales resultados de encuestas sobre el trabajo del profesorado chileno en período de pandemia. Disponible en <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. En <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/index.php/es/publicaciones/politicas-digitales-educativas-en-america-latina-frente-la-pandemia-de-covid-19>
- Rockwell, E. (2018a) "Temporalidad y cotidianidad en las culturas escolares", *Cuadernos de Antropología Social*, (47). Disponible en: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/CAS/article/view/4945>
- Rockwell, E. (2018b) "Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural". En Rockwell, E., *Antología*. Buenos Aires: CLACSO. Disponible en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180223024326/Antologia_Elsie_Rockwell.pdf

- Secretaría de Evaluación e Información Educativa (2020a) "Informe Preliminar Encuesta a Hogares. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19", Buenos Aires, agosto. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informepreliminar_hogares.pdf
- Secretaría de Evaluación e Información Educativa (2020b) "Informe Preliminar Encuesta a Docentes. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19". Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación. En https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_preliminar_encuesta_a_docentes_enpcp.pdf
- Tardif, M. y Nunez Moscoso, J. (2018) "La noción de 'profesional reflexivo en educación: actualidad, usos y límites'", *Cadernos de Pesquisa*, 48 (168). Disponible en: <https://doi.org/10.1590/198053145271>
- Terigi, F. (2010) *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*. Serie Documentos N° 50. Santiago de Chile: PREAL.
- UNESCO (2019) "Coding, programming and the changing curriculum for computing in schools". Disponible en: <https://wcce2022.org/pubs/UNESCO%20meeting%20at%20OCCCE%202018%20report%20final.pdf>
- UNICEF Argentina (2020) *Encuesta de Percepción y Actitudes de la Población. Impacto de la pandemia COVID-19 y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana*. Informe sectorial de Educación. Disponible en: <https://www.unicef.org/argentina/media/9356/file/El%20impacto%20de%20la%20pandemia%20COVID-19%20-%20Informe%20Educa%20C3%B3n.pdf>
- Vinatier, I. (2013) *Le travail d l'enseignant*. De Boeck: Belgique.

Notas

- ¹ En América Latina, las estrategias de formación profesional docente de mayor alcance han estado vinculadas con las políticas de escala nacional que se han sostenido en el tiempo, tales como 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).
- ² El impacto de este debate en las decisiones de política pública educativa es reciente para la mayoría de los países y variable en lo que refiere a alcance y niveles del sistema educativo obligatorio (Bocconi *et al.*, 2016; Jara *et al.*, 2019; Pedró, *et al.*, 2019; UNESCO, 2019).
- ³ El desarrollo de las llamadas "soluciones tecnológicas en educación" alude a un proceso de índole educativa pero a la vez económica y de orden global. Se trata de un panorama liderado por China, Estados Unidos, Europa e India y el desarrollo de mercados emergentes en África, América Latina y el sudeste asiático impulsados por la necesidad de reducir los costos y mejorar el acceso educativo a través del uso de tecnología avanzada, un potencial reforzado a partir de las estrategias de emergencia para la continuidad pedagógica (Lugo *et al.*, 2021.)
- ⁴ Los testimonios forman parte de un ejercicio de reflexión sobre la experiencia de enseñanza durante la suspensión de la presencialidad educativa realizado con 150 docentes de diferentes niveles educativos de Argentina y otros países de la región, participantes de la Especialización en *Lectura, escritura y educación*, FLACSO-Argentina.
- ⁵ "Los datos explican la diferenciación de la capacidad de uso de los recursos tecnológicos digitales entre las franjas etarias, y ocurre que a medida que se aumenta la franja etaria de los profesores, más difícil es trabajar con tecnologías digitales. En el otro extremo, mientras al 25% de los encuestados de más de 50 años de edad les parecía fácil o muy fácil trabajar con esas tecnologías, entre los de 29 años o menos, ese índice alcanza el 49% de ellos. O sea, prácticamente el doble" (Red Estrado Chile, 2020, p. 18).
- ⁶ Elsie Rockwell (2018b) utiliza la idea del plano de "continuidad relativa" para caracterizar esta forma de acercamiento a las prácticas escolares y recurre al ejemplo de las prácticas de enseñanza escolar de la lectura para dar cuenta de su movimiento: la lógica de las religiones del libro (la enseñanza de la lectura a

partir de la memorización de un texto sagrado); la lógica secular (el desplazamiento de textos y signos religiosos en las aulas por los textos del patrimonio nacional); la lógica del espacio público (La confluencia de la diversidad (lingüística, cultural, religiosa) y la posible construcción de un espacio común); la lógica del mercado privado (la venta de dispositivos didácticos e informáticos para desarrollar "competencias lectoras", dentro o fuera del aula); la lógica de los movimientos sociales (la construcción de otros textos y de otras formas de leer en el contexto de luchas locales), entre otras.

- ⁷ En otra oportunidad de acercamiento investigativo a la cuestión del cambio en las prácticas (Brito, 2015) analicé estos procesos en relación con la enseñanza de la cultura escrita en los cuales, durante un período de diez años, pude identificar la creciente construcción de nuevos sentidos sobre el cambio a propósito del progresivo uso de las tecnologías por parte de los/as mismos/as docentes en sus prácticas personales, laborales o domésticas. Sin embargo, al tiempo que se mostraban cada vez más dispuestos a la adopción de sus usos en las aulas, la enseñanza de la lectura y la escritura seguía manteniéndose sostenida en la utilización del libro de modo prevaleciente. Naturalizado como materialidad invariante, el objeto libro seguía imponiéndose como el soporte insustituible y tanto las categorías intelectuales como las valoraciones de la cultura impresa continuaban operando en esta construcción. Sin embargo, esta defensa fue cediendo en intensidad durante el período estudiado en tanto la observación de la propia experiencia y también las de los/as propios estudiantes confirmaban la convivencia de las prácticas de la cultura escrita en su versión impresa y digital, según contextos y finalidades de uso. Impulsadas por la llegada de las computadoras a partir de la política oficial de Conectar Igualdad iniciada en el año 2010 en Argentina, la cultura digital se haría su lugar en las aulas con la utilización progresiva de los diferentes artefactos disponibles a través de nuevos usos que se sumaban y resignificaban las prácticas ya existentes. La predominancia de las pantallas como soporte para la edición de los textos comenzó a convivir con otras formas donde el diálogo entre texto, imagen y sonido ofrecía nuevas aperturas. No obstante, aún resultaba una incógnita de qué modo los saberes escolares se reubicarían en el mapa de la cultura común al tiempo que surgían nuevas inquietudes tales como la diferencia entre "clickear y aprender". Así, en el juego de ensayos y pruebas, las respuestas a los desafíos del cambio cultural eran movilizadas en el propio espacio y al propio tiempo de los/as docentes y, en su complejidad, construían en las aulas una versión con identidad específica del proceso de reinvenición de la enseñanza.
- ⁸ En algunos países de la región, las políticas docentes han activado o fortalecido dispositivos en ese sentido. En Argentina, por ejemplo, la provincia de Córdoba impulsó "Voces en Red", una serie de videos que ofrece reflexiones pedagógicas de especialistas, directivos y docentes; Santa Fe desarrolló el "Observatorios de Prácticas", y también el Instituto Nacional de Formación Docente ha impulsado acciones en esta dirección. Asimismo, durante el lapso de la suspensión de la presencialidad y hasta hoy, numerosas organizaciones, instituciones y centros educativos han propuesto la realización de conversatorios y mesas virtuales destinadas a este tipo de intercambio.
- ⁹ Por ejemplo, es el caso de la provincia de Buenos Aires con el Programa ATR (Acompañamiento a la Trayectoria y la Revinculación) destinados a docentes sin cargos o módulos activos y estudiantes de los últimos años de la formación docente inicial que se encuentren realizando sus prácticas para el acompañamiento a las trayectorias educativas a través de visitas domiciliarias a estudiantes de escolaridad obligatoria. Otro ejemplo es el de la provincia de Santa Fe con el "Ciclo de Talleres para formadores de las Prácticas Docentes", que involucró a los Profesores del campo de la Práctica Docente de los Institutos Superiores de Formación Docente de Gestión Estatal y Gestión Privada como destinatarios/as.

* Andrea Brito es Doctora en Ciencias Sociales; Magister en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina; Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires; Profesora para la Enseñanza Primaria, Escuela Normal Superior Nro. 4; Profesora Investigadora y Coordinadora de la Especialización en Lectura, escritura y educación, Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, Área Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina. E-mail: abrito@flacso.org.ar

