

Universidad Nacional de Rosario

Escuela de Posgrado - Facultad de Humanidades y Artes

Maestría en Práctica Docente

Informe de tesis

***“Los procesos comunicativos en el entorno virtual del
Profesorado de Educación Primaria del Instituto de
Formación Docente Almafuerde de Mar del Plata”***

Autor: Federico Ayciriet

DNI: 28016565

fayciriet@gmail.com

Directora: Mg. Valeria Odetti

Rosario, 17 de marzo de 2022

Índice

Agradecimientos	4
Resumen	5
Organización de la tesis	5
Bloque 1: Ideas preliminares	8
Capítulo 1: Historia natural de la investigación	8
Capítulo 2: Estado del arte	12
Bloque 2: Marco teórico	16
Capítulo 3: Procesos comunicativos y educación	16
3.a. Comunicación en educación.	17
3.b. Comunicación como encuentro	19
Capítulo 4: Entornos virtuales de aprendizaje	21
4.a. Tecnologías y entornos virtuales	22
4.b. Aulas virtuales como complemento de la presencialidad	29
Capítulo 5: Entornos virtuales en la formación docente	31
5.a. El sistema formador	32
Bloque 3: Marco metodológico	38
Capítulo 6: Perspectiva metodológica	38
6.a. Enfoque de la investigación	38
6.b. Problema, preguntas y objetivos	44
Capítulo 7. Decisiones metodológicas	45
7.a. Acercamiento exploratorio: encuesta, lectura de métricas y grupos focales	46
7.b. Entrevistas	54
Bloque 4: Análisis: narrar los hallazgos	57

Capítulo 8: El Instituto Superior de Formación Docente Almafuerde	57
8.a. Descriptiva/narrativa institucional	57
8.b. Historización del proceso de implementación de la plataforma virtual del ISFD Almafuerde y características del entorno.	62
Capítulo 9: Docentes participantes de la investigación	65
Capítulo 10: Procesos comunicativos en el entorno virtual del ISFD Almafuerde	74
10.a. Expansión biográfica y direccionalidades	75
10.b. Temporalidades y espacialidades como urdimbre	80
10.c. Dimensiones de análisis	84
10.c.1. Procesos comunicativos, hitos biográficos y huellas	84
10.c.2. Intencionalidad pedagógica	90
10.c.3. Reasumir el lugar de lxs otrxs y reconocerlxs	93
10.c.4. Especificidad disciplinar	96
10.c.5. Sentires	99
10.d. Reconfiguraciones a partir de las nuevas formas de presencialidad	101
10.e. Potencialidades del entorno virtual para promover procesos comunicativos	106
10.f. Posibilidades en conflicto	107
Bloque 5: Conclusiones	111
Capítulo 11: A modo de cierre...	111
Bibliografía	116

Agradecimientos

A Caro, Nina y Francisca por enseñarme a ser mejor persona y permitirme encontrar momentos de felicidad día a día.

A mi papá y a mi mamá, por darnos siempre el ejemplo del esfuerzo y la perseverancia para buscar aquellos objetivos que nos proponemos alcanzar.

A mis hermanxs y sobrinxs.

A Valeria por su cálido, comprometido y profesional acompañamiento.

A lxs compañerxs del ISFD Almafuerde, especialmente a Alicia Braña, Fernanda Pérez, Laura Colombo, David Bressan, Cecilia Rustouyburu, Laura Barragán, Natalia Riccardi, Agustina Cepeda e Ileana Correa que en diferentes momentos se implicaron generosamente con este trabajo.

A lxs compañerxs de la Facultad de Humanidades de la UNMDP, especialmente a Luis, a María Marta y a quienes integran las cátedras del TACA y Sociología de la Educación, por permitirme crecer profesionalmente en estos últimos años y enseñarme a confiar y asumir riesgos.

Al plantel docente y a lxs compañerxs de la maestría con quienes compartí momentos maravillosos y transformadores.

Resumen

Esta tesis aborda los procesos comunicativos que tienen lugar en el entorno virtual del ISFD Almafuerde de la ciudad de Mar del Plata y atiende de manera específica los criterios y las intencionalidades que los docentes ofrecen en sus testimonios para fundamentar las prácticas que desarrollan en el campus virtual institucional. Toma como punto de partida la consideración del hecho educativo como un fenómeno esencialmente comunicacional en el que los procesos comunicativos se conciben como prácticas sociales, espacios de interacción y de producción de sentido en los que los sujetos se constituyen. La investigación se desarrolla desde un enfoque narrativo que permite trascender el abordaje descriptivo de los intercambios que tienen lugar en las aulas virtuales para inscribirse en una perspectiva que considera el objeto de estudio como complejo, multidimensional y dinámico.

Organización de la tesis

El escrito se organiza en cinco bloques que contienen un total de once capítulos. El primer bloque comienza con el relato de la historia natural de la investigación y da cuenta del proceso que hizo posible la definición del tema y el inicio del itinerario que llevó a la construcción del objeto de estudio. Luego, presenta el estado del arte en el que se consideran cuatro grandes ejes vinculados con investigaciones que analizan los procesos comunicativos en entornos virtuales que se habilitan como apoyo de la presencialidad; producciones que analizan los procesos comunicativos en entornos virtuales que se habilitan en propuestas de educación a distancia o semipresencialidad; investigaciones que atienden de manera específica los procesos comunicativos y finalmente investigaciones que abordan la inclusión de entornos virtuales en la educación.

En segundo lugar, se presenta el marco teórico-conceptual de la investigación y se divide en tres capítulos. El primero de ellos aborda la relación entre comunicación y educación, y recupera una perspectiva que pondera la concepción de la comunicación como encuentro.

El segundo capítulo de este bloque trabaja de manera específica sobre los entornos virtuales de aprendizaje y da cuenta de diversas perspectivas desde las que se conceptualiza la relación entre enseñanza, tecnología y digitalización de los procesos educativos, haciendo especial hincapié en la inclusión de entornos virtuales como complemento de la enseñanza caracterizada por el desarrollo de la modalidad presencial. El tercer capítulo de este bloque da cuenta de manera específica del lugar que ocupan los campus virtuales en la formación docente inicial.

En tercera instancia se ofrece el marco metodológico y se divide en dos capítulos destinados, por un lado, a dar cuenta de la perspectiva epistemológica desde la que se compone la investigación; por otro, a compartir las decisiones que acompañaron el proceso de construcción del objeto de estudio. A lo largo de este segmento del escrito se vislumbra el proceso complejo que supuso el recorrido de la tesis en la medida en que no solo da cuenta del enfoque desde el que se trabaja, sino que además recompone el itinerario que llevó a su definición.

El cuarto bloque narra los hallazgos de la investigación en tres capítulos que hilvanan los tres ejes centrales que a nuestro entender permiten ofrecer una interpretación sobre los procesos comunicativos que tienen lugar en el instituto y los fundamentos que subyacen a ellos y los hacen posible. En primer término, se ofrece una descriptiva que recupera aspectos de la historia del instituto y permiten explicar rasgos que hacen a su singularidad y permean en las prácticas que luego se consideran para el análisis que llevamos adelante en este trabajo. En segundo lugar, se presenta a los docentes participantes de la investigación, se ofrece información sobre las funciones que desempeñan en el instituto y se recuperan las condiciones contextuales en las que se desarrollaron las entrevistas en las que ofrecieron sus testimonios para esta investigación. Por último, el tercer capítulo de este bloque constituye el corazón de este apartado en la medida en que aborda de manera específica los procesos comunicativos en el entorno virtual del instituto y desarrolla las dimensiones de análisis que nos han permitido interpretarlos.

Finalmente, el quinto y último bloque ofrece las conclusiones del trabajo. A modo de cierre, se recuperan los interrogantes y objetivos de la investigación y se ofrecen las respuestas que hemos logrado componer a partir de los hallazgos que hemos alcanzado. En este apartado se incluyen también posibles direccionalidades que podrían considerarse para seguir nutriendo el tema en sucesivas investigaciones y se formulan algunos interrogantes vinculados a las políticas educativas y los marcos normativos por venir que puedan ser condición de producción de prácticas educativas y procesos comunicativos enriquecidos desde las potencialidades que ofrecen los medios digitales.

Bloque 1: Ideas preliminares

Capítulo 1: Historia natural de la investigación

Hablar de los criterios, los motivos, las decisiones que llevaron a la delimitación del tema de esta investigación supone un ejercicio complejo de reconocimiento de pulsiones, vivencias y condiciones que transitó de manera no tan consciente. En este sentido, entiendo que dar cuenta de “la historia natural de la investigación” implica un desafío, un trabajo de reflexividad en el que resulta necesario deconstruir un proceso singular que, al decir de Philip Jackson (1968), se parece más al vuelo de una mariposa que a la trayectoria de una bala. El intento por caracterizar este itinerario no estructurado, poroso e irregular que fue tomando forma gradualmente me lleva a componer **tres grandes ejes** que podrían representar el porqué de la elección del tema. En ellos, de manera transversal, es posible reconocer como sesgo el diálogo entre un objeto de estudio que se fue construyendo paulatinamente y el recorrido de formación que hizo posible su abordaje.

En primer lugar, resulta conveniente hacer mención a un **componente motivacional**, vinculado a una necesidad personal de construir un objeto de análisis con el que me sintiera lo suficientemente a gusto como para trabajar con él durante al menos un par de años. En este punto, cabe mencionar que fue en el marco del inicio de la cursada de la Maestría en Práctica Docente donde empecé a pensarme como investigador y me animé a arriesgar, con dudas e inseguridad, algunos posibles acercamientos a lo que finalmente terminó por constituirse como un objeto de estudio.

Reconozco que esta motivación inicial está emparentada también con una cualidad personal, una condición del orden de lo subjetivo, vinculada al placer por aprender, por mejorar, por superarme. Entiendo que ese rasgo se asocia también a la imposibilidad de estar quieto, a la falta de conformidad y a la sensación de que es necesario afrontar desafíos, aunque esto se concrete con tiempos y ritmos no siempre constantes.

Como segundo eje a considerar, entiendo que hay un **componente disciplinar o de interés profesional**. Debo decir, en este sentido, que desde el recorrido por el profesorado

de nivel medio y superior en comunicación social y por la licenciatura en comunicación social, mi interés siempre estuvo orientado al análisis de la relación entre procesos comunicacionales y procesos educativos. Sin embargo, cabe aclarar que durante la formación inicial los objetos de estudio estuvieron ligados o bien a la comunicación interpersonal de tipo presencial o, en todo caso, a los discursos mediáticos sobre la educación o los actores sociales que protagonizan el hecho educativo.

El interés por la relación entre comunicación y entornos virtuales vino después. En 2010 cursé mi primer trayecto formativo de “desarrollo profesional” en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y empecé a hacerme preguntas sobre lo que ocurría en esas aulas que representaban de manera singular un espacio y un tiempo de encuentro e intercambio, donde la presencia y la ausencia se ligaban a tomar la palabra o a no participar. Ese mismo año hice mi debut laboral en institutos de formación docente, donde me desempeñé en materias de segundo y tercer año de los profesorados de nivel inicial y primario. En ese contexto, me vinculé inicialmente con diseños curriculares que proponían pensar la realidad y la relación educativa analizando, entre otras dimensiones, el tiempo y el espacio escolar, además de la gramaticalidad institucional. Esa inserción laboral implicó reconocer que las dos instituciones a las que me sumaba tenían “campus virtuales” y abrían la posibilidad de repensar el “tiempo y el espacio” de la cursada (cabe destacar que el espacio y el tiempo constituyen ejes de análisis –prescriptos por el diseño curricular– del campo de la práctica de estos profesorados), así como los vínculos que se generaban en la coexistencia de los ámbitos de socialización presenciales y virtuales.

En el caso del ISFD Almafuerde, el campus virtual era una plataforma desarrollada por el “referente tecnológico” de la institución, un programador que tenía cinco módulos semanales y que había desarrollado ese entorno, llamado “Chenque51”, para acompañar las cursadas. En ese momento había solamente una docente que hacía uso permanente del campus. En el ISFD N° 19, la otra institución en la que yo tenía experiencia como formador de formadores, funcionaba desde hacía dos años un campus virtual sobre la base de la plataforma Moodle. Al igual que en el instituto municipal, en esta institución el desarrollo de

prácticas en las aulas virtuales era escaso en términos cuantitativos y acotado en el aprovechamiento de las permisibilidades que ofrecía el entorno. Este uso reducido de las plataformas institucionales, sin embargo, no implicaba que los procesos comunicativos se dieran únicamente en el espacio físico del instituto. Por el contrario, había una significativa presencia de prácticas vinculadas a la comunicación y el intercambio en entornos virtuales alternativos como Facebook, o a través del servicio de correo electrónico. Ahí surgieron algunas preguntas iniciales que luego serían el punto de partida para el proyecto de investigación: ¿Qué características asumían los procesos comunicativos que tenían lugar en estos ámbitos vinculados con lo digital? ¿Cómo dialogaban estos entornos virtuales con las clases presenciales? ¿Qué motivaciones tenían lxs docentes para habilitar estos espacios ligados a la virtualidad? ¿Qué tipo de propuestas de enseñanza y actividades desarrollaban y qué implicaban en términos comunicacionales?

Un tercer eje que explica la definición del tema de investigación se relaciona con un **componente** ligado a mis trayectos formativos de **desarrollo profesional**. Desde el 2010, mis intereses académicos se fueron vinculando a la relación entre cultura, comunicación y educación, en general, y a las tensiones que se presentaban entre, por un lado, las prácticas, los saberes y las representaciones propias de la cultura escolar y otras configuraciones culturales que reconocía en ámbitos alternativos a la escuela y en los que también se producían, se ponían en circulación y se apropiaban contenidos, y se construían saberes. Fue así que cursé dos diplomaturas, una en Educación y TIC y otra en Subjetividades, Lenguajes y Nuevos Medios, una especialización en TIC y Educación y varios cursos sobre Aulas 1 a 1; Aulas Virtuales; Colaboración en línea; Educación, Cine y Fotografía; Educación en Línea, entre otros. En todos ellos, el componente transversal era lo comunicacional, los entornos, los lenguajes. De esta manera, cuando inicié el recorrido de la Maestría en Práctica Docente con la Universidad Nacional de Rosario y en el primer seminario de la carrera se nos propuso pensar en un posible tema de investigación, rápidamente orienté la mirada a lo que, en definitiva, sería la idea germinal de la propuesta actual.

Las imbricaciones entre estos ejes impulsaron buena parte del proceso de investigación, pero el itinerario tendría su “giro copernicano” con la pandemia de COVID-19. El cambio de escenario trascendió el ámbito educativo, pero interpeló en particular las configuraciones culturales vinculadas a “lo escolar” y exigió revisar y resignificar el trabajo de investigación que había llevado adelante hasta marzo de 2020. La recontextualización del objeto de análisis supuso un ejercicio de descomposición y recomposición que tuvo como resultante un renovado impulso para dar cierre a una propuesta que finalmente encuentra concreción luego de años de elaboración.

Capítulo 2: Estado del arte

La producción del estado de la cuestión supone un ejercicio complejo de selección y jerarquización de trabajos de investigación que plantea un desafío difícil de representar a través de palabras. La cantidad de material disponible y la lógica expansiva a la que se ingresa cuando se consultan las referencias bibliográficas de cada publicación llevan a la necesidad de realizar un recorte parcial.

Conviene señalar en primer lugar que si bien existe una abundante producción teórica e investigativa en torno a la inclusión de tecnología en los procesos educativos, existe una zona de vacancia vinculada al análisis específico de los entornos virtuales cuando estos se presentan como “complemento de la presencialidad”. Atento a esta condición, en un intento por convertir en pertinente, discreto y mensurable el marco de referencia, las investigaciones consideradas para el estado del arte se agrupan en:

- Investigaciones que analizan los procesos comunicativos en entornos virtuales que se habilitan como apoyo de la presencialidad.
- Producciones que analizan los procesos comunicativos en entornos virtuales que se habilitan en propuestas de educación a distancia o semipresencialidad.
- Investigaciones que atienden de manera específica los procesos comunicativos.
- Investigaciones que abordan la inclusión de entornos virtuales en la educación.

Un estudio cualitativo de casos de corte empírico realizado en la Universidad de La Laguna (Area Moreira et al., 2018) analiza los procesos comunicativos y las dimensiones pedagógicas de aulas virtuales que se habilitan como apoyo a la presencialidad, y hace especial hincapié en la perspectiva del alumnado. El trabajo reconoce que el objeto de estudio pone en evidencia que el modelo pedagógico desarrollado en la mayoría de las aulas analizadas responde a una concepción expositiva del conocimiento y de aprendizaje por recepción. Los procesos comunicativos que suponen niveles sostenidos de interacción se realizan en pocas aulas virtuales y de forma esporádica, pero no constituyen un aspecto

significativo de las propuestas. El análisis permitió al equipo investigador concluir que la principal funcionalidad didáctica de las aulas virtuales era albergar los materiales didácticos de estudio de la asignatura y facilitar un espacio para recopilar las tareas que el alumnado debe desarrollar. La investigación concluye, además, que las prácticas que el estudiantado realiza en las aulas virtuales no varían de unas titulaciones a otras y se valoran positivamente (sobre todo para el acceso a los materiales de estudio y como mecanismo de entrega de tareas y trabajos), aunque también demanda un mayor desarrollo en la dimensión de comunicación, así como una mayor organización y calidad de los materiales de estudio.

Desde un enfoque etnográfico, el estudio realizado por María Mercedes Martín (2015) en el marco de la Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías investiga las relaciones didácticas que se producen en las aulas virtuales sostenidas en Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje (EVEA). El trabajo de análisis atiende dos propuestas de capacitación a distancia para docentes universitarios de la Universidad Nacional de La Plata y, si bien se centra en el análisis de la didáctica, resulta de interés para nuestra investigación en la medida en que atiende de manera específica el modo en que soportes y lenguajes propios de la virtualidad habilitan posibilidades de comunicación a partir de las configuraciones específicas que se dan en torno a los espacios y los tiempos característicos de la modalidad de cursada. Entre los hallazgos que ponderamos de esta investigación se ubican aquellos que caracterizan la configuración del entorno de acceso restringido, la asimetría en los roles, los mecanismos de control que se despliegan, la ponderación de “lo presencial” por sobre “lo virtual”; la añoranza del “cara a cara”, el lenguaje analógico, el tono de la voz, la oralidad y la corporalidad, que, según los testimonios documentados, se consideran imprescindibles para la enseñanza. Desde la perspectiva de los cursantes, se valoran la diversificación de oportunidades para dar cuenta de los aprendizajes, la flexibilidad en el uso del tiempo que permite trabajar en diferentes momentos, la posibilidad de aumentar la frecuencia de comunicación, las alternativas para comunicar más allá de las posibilidades que ofrece la palabra escrita. Además, en el análisis de los relatos del estudiantado se destaca el rol del profesor, que media para una mejor comprensión de temas y propuestas, desplegando

funciones que, según los testimonios, favorecen la construcción de aprendizajes: negociar significados con los participantes, brindar ayudas individuales, grupales o ambas, respetar ritmos individuales, favorecer momentos de interactividad con los contenidos y de interacción entre participantes, permitir la enunciación de lo aprendido en diferentes maneras y vías, generar un clima de confianza para propiciar una expresión libre y espontánea.

Resulta pertinente mencionar la tesis de maestría presentada en la Universidad Nacional de Córdoba de Graciela Caldeiro (2014), quien aborda los procesos comunicativos en propuestas de educación en línea mediadas por tecnologías digitales. La investigación se inscribe en el paradigma interpretativo y habilita técnicas propias de la perspectiva cualitativa. El trabajo de campo se lleva adelante a través del estudio de dos propuestas de Educación en Línea (EeL) correspondientes al nivel de posgrado y desarrollados en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) durante el ciclo lectivo 2011. Analiza los estilos de comunicación y la incidencia de la configuración de plataformas digitales en las dinámicas que se establecen colaborativamente cuando se trabaja con mediación tecnológica.

Elba Gutiérrez Santiuste (2013), en su tesis doctoral presentada en la Universidad de Granada, investiga sobre la comunicación en Entornos Virtuales de Formación y lleva adelante un estudio de casos en el que aborda la interacción didáctica en una asignatura troncal en una universidad española. Desde una perspectiva constructivista en la que el diálogo es considerado un eje prioritario en el discurso didáctico, el análisis se centra en las comunicaciones que tienen lugar en actividades que desarrollan docentes y estudiantes en un contexto de *blended learning*.

En la ciudad de Mar del Plata, Miriam Kap (2014) publicó, en el marco de su tesis de maestría presentada en la Universidad Nacional de Quilmes, una investigación sobre la subjetividad docente en relación con los desafíos que significa la inclusión de nuevas tecnologías en las propuestas de formación docente inicial. Con una perspectiva y un abordaje metodológico de carácter cualitativo que propone una muestra intencional y el análisis de narrativas, el trabajo aborda en este contexto específico la relación entre comunicación y educación desde la perspectiva de lxs docentes.

Entre las investigaciones que abordan la inclusión de entornos virtuales en la educación, consideramos la tesis doctoral de Silvina Casablanca (2008), quien desarrolla un estudio de caso en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona y analiza la formación inicial del profesorado de primaria tomando como rasgo emergente lo referido a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la enseñanza. En esta investigación, la autora considera cinco dimensiones referidas a las visiones imperantes de formación inicial, las representaciones del conocimiento presentes en los currículos y discursos áulicos, la representación de infancia circulante en el interior de la formación, las prácticas y los discursos existentes en torno a las TIC y las características y necesidades de la sociedad actual. El trabajo considera los entornos virtuales de aprendizaje como nuevos espacios formativos que permiten “abrir el aula” y complementar el tiempo y el espacio áulico.

Bloque 2: Marco teórico

Capítulo 3: Procesos comunicativos y educación

En este capítulo abordaremos la relación entre procesos comunicativos y educación considerando desarrollos teóricos del encuentro, las interacciones y los procesos dialógicos como condición de posibilidad para la comunicabilidad (Prieto Castillo, 1999). Tomaremos distancia de un enfoque hegemónico dentro del campo en el que predominan abordajes donde lo comunicacional se considera a partir del análisis de relaciones lineales, secuenciales.

Al hablar de procesos comunicativos entendemos con Vargas y Uranga (2010) que se trata de

prácticas sociales atravesadas por experiencias de comunicación. Prácticas sociales factibles de ser reconocidas como espacios de interacción entre sujetos en los que se verifican procesos de producción de sentido, de creación y recreación de significados, generando relaciones en las que esos mismos sujetos se constituyen individual y colectivamente. (p. 85)

Hablamos de procesos que se gestan a partir de la interacción entre sujetos y que tienen lugar como consecuencia de un devenir histórico de las prácticas cotidianas que hacen posibles dinámicas en las que se producen e intercambian, se negocian y resignifican configuraciones simbólicas que ponen en juego sentidos, intereses y relaciones de poder (Uranga et al., 2011).

Los procesos comunicativos, en cualquier ámbito en que tengan lugar, configuran interrelaciones que no están exentas de expectativas, apuestas y conflictos. En este sentido, los entornos virtuales constituyen una arena de lucha simbólica (Huergo y Morawicki, 2007) en la que se juegan intereses y expectativas. Massoni, Uranga y Longo (2018) afirman en esta dirección que los sentidos que imprimen quienes llevan adelante estos procesos suponen disputas hegemónicas que evidencian su naturaleza política.

3.a. Comunicación en educación

Problematizar los sentidos de lo comunicacional en educación implica trabajar desde la multiperspectiva. En este sentido, una mirada posible contempla el reconocimiento de “modelos” (Rodrigo, 1995), matrices que se asocian a contextos históricos, culturales y paradigmas de pensamiento desde los cuales se han conceptualizado los procesos comunicativos y las prácticas en las que se inscriben. Hablar de “modelos de comunicación” abre la posibilidad de visibilizar procesos comunicativos y lógicas que muchas veces damos por supuestas y naturalizamos, a tal punto que dejamos de verlas, aunque sean evidentes. La Real Academia Española (RAE) define los procesos considerando su procedencia del latín *processus* y propone tres acepciones: 1. m. Acción de ir hacia delante. 2. m. Transcurso del tiempo. 3. m. Conjunto de las fases sucesivas de un fenómeno natural o de una operación artificial.

Pensar la comunicación como proceso nos invita a romper con una concepción hegemónica que exige reducir lo comunicacional a un conjunto de relaciones lineales y secuenciales. Kaplún (2010) plantea que al historizar es posible identificar dos grandes formas de pensar la comunicación que permean hasta la actualidad. Por un lado, la comunicación se asocia a la acción de informar, transmitir, emitir. Se basa en una concepción que piensa la comunicación como un acto de difusión, tendiente a la unidireccionalidad. Una perspectiva alternativa se vincula con la idea de comunicación como inter-acción (actuar-entre), como diálogo (di-a-logo, como pensar con otros), y con el compartir con otros lo que es “común”. En este sentido, se recupera la raíz etimológica latina del verbo *communis*, que implicaría “poner en común”. Esta mirada concibe la comunicación como encuentro.

Kaplún (2010) señala que estas dos grandes concepciones han coexistido y conviven actualmente, pero que, a pesar de que la acepción de comunicación como diálogo y encuentro es primigenia, se ha producido un paulatino “desplazamiento de sentido”, principalmente a partir de la “irrupción de los llamados medios de comunicación social” (p. 60).

En la primera mitad del siglo XX se inició un proceso de configuración de un campo de estudios que desde diferentes disciplinas desarrollaron investigaciones orientadas a analizar diferentes aspectos de los “mass media”.

Dice Kaplún al respecto:

La forma de operar de estos medios se convirtió en modelo referencial, en paradigma de comunicación. Para estudiarlos, se construyó toda una “teoría de la comunicación” que se centraba exclusivamente en la transmisión de señales y mensajes. Lo que ellos hacían –transmitir–: eso era la comunicación. Así, en lugar de partir de las relaciones humanas, fueron la técnica, la ingeniería, la electrónica –y las poderosas empresas propietarias de los medios–, los que impusieron la forma de concebir la comunicación.

(p. 61)

Este autor plantea que en el campo educativo podemos identificar configuraciones pedagógicas que se nutren de estas dos grandes concepciones de lo comunicacional. Identifica un **modelo exógeno** que considera al educando como un “objeto” receptor de los mensajes y de la propuesta de enseñanza. Según este autor, la propuesta educativa que trabaja desde esta perspectiva pone el énfasis en los contenidos o en los efectos. Cuando lo hace desde los contenidos se genera lógica de instrucción, una propuesta de educación bancaria (Freire, 1980) basada en la transmisión de conocimientos que el emisor tiene, porta y de los que el receptor carece. El modelo que pone el énfasis en los efectos se centraría en la idea de una comunicación persuasiva que procura “moldear” los comportamientos de acuerdo con objetivos preestablecidos.

Tomando distancia del modelo exógeno en cualquiera de sus variantes, Kaplún reconoce y promueve un **modelo endógeno**, en el que el educando es el sujeto de la educación y la educación se concibe como un hecho comunicacional que pone el énfasis en los procesos. Este modelo atiende las transformaciones que las personas y las comunidades vivencian a partir de las situaciones de comunicación que protagonizan. Piensa en el hecho educativo como una interacción dialéctica entre las personas y el contexto en el que se

desenvuelven. En este modelo, los contenidos a ser comunicados y los efectos en términos de comportamiento son subsidiarios de la experiencia y del desarrollo de sus capacidades intelectuales y de su conciencia social.

La verdadera comunicación –dicen– no está dada por un emisor que habla y un receptor que escucha, sino por dos o más seres o comunidades humanas que intercambian y comparten experiencias, conocimientos, sentimientos (aunque sea a distancia y a través de medios artificiales). Es a través de ese proceso de intercambio como los seres humanos establecen relaciones entre sí y pasan de la existencia individual aislada a la existencia social comunitaria. (Kaplún, 2010, p. 62)

Lo que nos interesa reconocer en este punto es que los procesos comunicativos que tienen lugar en los entornos virtuales pueden responder a cualquiera de estos modelos y que la infraestructura digital de los campus que se utilizan para habilitar procesos educativos que complementen lo que ocurre en la presencialidad no son condición ni determinantes para el tipo de práctica que allí se produce.

3.b. Comunicación como encuentro

Entender la comunicación desde una perspectiva centrada en los procesos tiene como correlato la necesidad de pensar en las condiciones y características que subyacen a las interacciones que tienen lugar en los procesos educativos. Prieto Castillo (1999) afirma que el hecho educativo es esencialmente comunicacional y que quienes participan de ese proceso se construyen en él. Sin embargo, plantea también que bajo ciertas condiciones es posible que se produzca una entropía derivada de la imposibilidad de reasumir el lugar de lxs otrxs. Desde esta perspectiva, los procesos comunicativos constituyen un entramado complejo y tienen lugar como consecuencia de una búsqueda que requiere el compromiso de quienes participan en ellos y los hacen posibles.

La comunicación como encuentro supone una relación intersubjetiva y una co-construcción de sentidos que se comparten. Massoni (2016) lo plantea en estos términos:

La comunicación como encuentro, como conversación micro/macro social implica esta consideración de lo complejo y de lo fluido en tanto modalidad de la relación intersubjetiva propia de lo comunicacional. No es una descripción de la complejidad, sino una búsqueda de la complejidad a partir de la comunicación como modalidad siempre abierta a nuevas acciones y sentidos compartidos. (p. 72)

A su vez, conviene reconocer las implicancias que tienen los entornos virtuales en el desarrollo de estos procesos en la medida en que las infraestructuras digitales también configuran permisibilidades y clausuras que suponen posibilidades en conflicto en la medida en que no solo configuran espacios de encuentro, sino que median sobre las experiencias que allí acontecen (Dussel y Trujillo Reyes, 2018). En este sentido, es menester preguntarse por las características y condiciones del encuentro que tiene lugar.

Franco Berardi (2017) plantea que desde hace años asistimos a un proceso de mutación digital, un cambio tecnocultural que afecta el modo en que percibimos y proyectamos nuestro entorno. Según este autor, no se trata solo de una transformación del escenario, sino que implica una modificación de nuestras experiencias vitales. El desarrollo de tecnologías digitales y el grado de atravesamiento que estas tuvieron en la cotidianeidad inauguraron un tipo de experiencia que afecta el modo en que nos comunicamos con lxs otrxs y nos vinculamos con el mundo. Este proceso de transformación supone el pasaje de una serie de concatenaciones que Berardi denomina “conjuntivas”, empáticas, vinculadas al encuentro, la co-presencia, la comprensión de lxs otrxs y de lo otro, a otras de tipo “conectivas”, codificadas externamente, estructuradas sintácticamente, regladas por agentes externos.

La conjunción es la apertura de los cuerpos a la comprensión de los signos y eventos, y su habilidad para formar rizomas orgánicos, es decir, concatenaciones concretas y carnales de pulsaciones vibratorias de fragmentos corporales con otras pulsaciones

vibratorias de fragmentos corporales. Cuando la conexión reemplaza a la conjunción en el proceso de comunicación entre organismos vivos y conscientes, se produce una mutación en el campo de la sensibilidad, de la emoción y de lo afectivo. (pp. 32-33)

Capítulo 4: Entornos virtuales de aprendizaje

Los procesos comunicativos en entornos virtuales suponen medios y prácticas con características particulares. La flexibilidad de espacios y tiempos que organizan las prácticas, la diversidad de formas de representación de los contenidos que supone la multimedialidad (Levy, 2007), la hipertextualidad como elemento constitutivo de las prácticas de lectura y escritura (Burbules y Callister, 2001), la coexistencia potencial de interacciones sincrónicas y asincrónicas y las transformaciones en los modos, formas y tiempos de interacción entre docentes y estudiantes (Area Moreira, 2003) generan condiciones específicas para la construcción de situaciones de comunicación originales y distintivas respecto de las que tienen lugar en la presencialidad.

Burbules y Callister (2001) afirman en este sentido que la vinculación entre sujetos y tecnologías es relacional, bilateral. No se trata de una relación instrumental, sino compleja, en la que la tecnología “no es la cosa sino la cosa y las pautas de uso con que se aplica, la forma en que la gente piensa y habla sobre ella, así como los problemas y expectativas que genera” (p. 23). El abordaje de los procesos comunicativos en los entornos virtuales implica atender no solo las interacciones que tienen lugar en esos entornos, sino además contemplar los criterios y fundamentos políticos, éticos y estéticos (Gadotti, 2003) de quienes participan de esos intercambios.

4.a. Tecnologías y entornos virtuales

Nos interesa considerar con Mariana Maggio (2012) que la discusión respecto de lo que implica “enseñar con tecnologías” no puede ubicarse en la pregunta ¿incluir tecnologías o no hacerlo? El interrogante debe ganar profundidad, situarse en el plano del sentido. En ese caso, estaríamos en condición de reflexionar acerca del “cómo” y el “por qué”. Para esta autora, la inclusión genuina de tecnologías en las propuestas de enseñanza es de orden epistemológico.

Reconoce el complejo entramado de la tecnología en la construcción del conocimiento en modos específicos por campo disciplinar [...] la inclusión genuina alcanza los propósitos de la enseñanza y sus contenidos, pero adquiere su mejor expresión en la propuesta didáctica cuando emula en este plano de la práctica el entramado de los desarrollos tecnológicos en los procesos de producción de conocimiento en el campo al que esté refiriendo. (pp. 20-21)

Ahora bien, ¿de qué hablamos cuando hacemos referencia a las tecnologías? En primer lugar nos interesa partir de una concepción de tecnología que no se reduce a una mirada instrumental. En todo caso, los artefactos constituyen una dimensión que se complementa con una serie de conocimientos, habilidades y lógicas que son necesarias para producir y utilizar esas tecnologías y habilitar procesos comunicativos particulares (Caldeiro, 2014). En Thomas y Buch (2008), esta posición se acompaña de la idea de que los sujetos necesariamente deben ser pensados como tecnológicamente constituidos. En este contexto, es necesario pensar las tecnologías como un constructo social y a los seres humanos como seres sociotécnicos.

Esta perspectiva cuestiona los estudios y las propuestas que centran su análisis en el “impacto de las tecnologías en la sociedad” en sentidos concretos: en primer lugar, porque los estudios sobre impacto reducen lo tecnológico a lo artefactual a la vez que reproducen una concepción mecanicista que sugiere un proceso lineal de causas y efectos. En este sentido,

la perspectiva sociocultural resulta superadora de esta mirada reduccionista y determinista de la tecnología, a la vez que procura refutar los argumentos que sostienen que las sociedades evolucionan como consecuencia del desarrollo tecnológico (Ronderos y Valderrama, 2003). Luego, la perspectiva sociocultural cuestiona la postura determinista porque desconoce las condiciones de producción de esas tecnologías, abonando a una descontextualización que tiende a desconocer configuraciones sociales y culturas diversas. Los estudios centrados en el impacto cosifican a la tecnología y le conceden rasgos de autonomía, lo que da por supuesto que son independientes de los procesos sociales.

A la vez, el enfoque al que abonamos aquí cuestiona el modo en que este determinismo tecnológico concibe una neutralidad de la tecnología que implica pensarla con un valor instrumental en el que lo determinante es el modo en que se la usa. En lo que respecta al concepto de “entorno”, cabe destacar que en la actualidad es posible reconocer cuatro concepciones sobre las tecnologías de la información y la comunicación: herramienta, entorno, objeto de estudio e investigación-acción (Táboas, B., 2007, p. 69). Cada una de ellas tiene implicancias específicas en el campo educativo y es menester superar las ambigüedades y tensiones que supone no dar cuenta de sus particularidades. Táboas (op. cit. p. 68) señala que las dos primeras concepciones, al no contemplar las dos últimas, corren el riesgo de naturalizar el carácter histórico, político y social de las TIC. Otra dificultad de esta perspectiva radica en la supuesta neutralidad de las tecnologías. Esta posición supone que “las herramientas no llevan consigo la garantía de su éxito o su fracaso, del provecho o daño que pueden provocar: todo depende del uso que hagan de ellas las personas” (Burbules 2001, p. 10).

Hace más de tres décadas que se plantea el interrogante sobre las implicancias políticas en el desarrollo tecnológico (Winner, 2001), y la principal dificultad radica en que el campo educativo no termina de asumir que las TIC responden siempre a una postura política y epistemológica que supone relaciones de poder y dominación (Nakache y Mundo, 2003). Considerando los aportes de Nicholas Burbules, es necesario pensar en una idea superadora puesto que

las nuevas tecnologías no solo constituyen un conjunto de herramientas, sino un entorno –un espacio, un ciberespacio– en el cual se producen las interacciones humanas. Cada vez más Internet es un contexto en el cual se dan interacciones que combinan y entrecruzan las actividades de indagación, comunicación, construcción y expresión. (Burbules, 2001, pp. 18-19)

Otro modo de concebir la tecnología según la mirada de Táboas sería el de colocarlas en lugar de **objeto de estudio**. La autora señala la necesidad de reconocer las agencias que participan en la producción tanto técnica como de contenidos a ser abordados. Esta modalidad de trabajo permitiría pensar la escuela y el aula como una arena de lucha simbólica en la que se implican intereses diversos. Para pensar estos sentidos en pugna, es conveniente recuperar a Clifford Geertz (1987), quien señala que es necesario pensar la cultura como una urdimbre, una trama de significación que los sujetos han construido y que “el análisis de la cultura ha de ser no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones” (p. 20). Desde la mirada de Táboas, esta concepción de tecnología como objeto de estudio se complementa con la propuesta de Eduardo Vizer (2003), desde la que se piensa la tecnología a partir de su posibilidad de investigación-acción. En ella se señala que es necesario instalar niveles de participación en el plano comunitario, analizando los problemas y las tomas de decisión que se dan en las prácticas de la comunidad.

En esta investigación se opta por hablar de **entorno**, se consideran los aportes de Táboas, pero se toma distancia de la autora con respecto a la escisión que para ella existe entre las nociones de “entorno”, “objeto de estudio” y “estrategia de investigación-acción”. La postura que aquí se defiende apuesta a la ampliación del significado del concepto “entorno”, considerando que la concepción de las tecnologías como entorno no invalida la posibilidad de objetivar los procesos que se habilitan con/hacia/desde/para ella, así como no impide un abordaje crítico sobre los usos, las prácticas y las valoraciones sobre la utilización de entornos virtuales como dispositivo pedagógico.

El entorno tecnológico participa de la configuración de un dispositivo pedagógico (Perrenoud, 2005; Sanjurjo, 2009) que no solo no debería ser pensado en términos instrumentales y de neutralidad, sino que se inscribe en un diseño, un artificio que incide en los procesos comunicativos, lo que da lugar a potenciales escenarios de enseñanza enriquecidos (Maggio, 2012). Esto implica pensar que la inclusión de entornos digitales, en tanto mediación tecnológica, puede, por un lado, responder a condicionamientos espacio-temporales, y por otro, potenciar espacios y modos para la socialización (Burbules y Callister, 2001). Ante la necesidad de comprender el sentido de la utilización de las nuevas tecnologías, Edith Litwin (2005) propone que la mejor manera de lograr esto es

reconocer las experiencias que los docentes construyen al usarlas en las clases, para preparar materiales, adquirir información, presentar contenidos o comunicarse con sus estudiantes. Es la práctica con las nuevas tecnologías lo que permite dotar de sentido su utilización, adoptarla con sentido crítico y estudiar la información con el objeto de validarla. (p. 33)

En este punto resulta necesario reconocer algunas concepciones acerca de la relación entre tecnología y educación. En particular nos interesa visibilizar la distancia que algunos autores plantean entre las TIC, las TAC y las TEP (Reig, 2016). La sigla TIC refiere a las tecnologías de la información y la comunicación desarrolladas a partir de la digitalización signada por la invención del código binario y la conectividad a internet. Forman parte de un desarrollo técnico que supone nuevos modos de producción, circulación y consumo de la información e implican un conjunto de servicios, redes, sistemas de almacenamiento y procesamiento de datos. Las TIC se encuentran en un permanente proceso de transformación y son producto de la actividad de un grupo de sujetos situados históricamente, con intereses particulares. Estas tecnologías, también pasibles de ser pensadas como objeto de estudio, pueden ser analizadas, aprehendidas y utilizadas críticamente a partir de sus rasgos y sus posibilidades, pero también atendiendo a las diferentes formas de apropiación que se hacen de ellas y los significados que se les atribuyen en los procesos educativos.

La sigla TAC refiere a la posibilidad de concebir la tecnología desde la posibilidad que ofrece para potenciar los procesos de enseñanza y los de aprendizaje. En su ponencia *Educación 2.0, transformaciones del paradigma educativo* (2007), Cecilia Sagol plantea que recursos como foros o presentaciones multimediales no representan por sí solos una propuesta de enseñanza o una situación de clase. El pasaje de las TIC a las TAC implica un corrimiento en la pregunta por el sentido de la integración de las TIC en el aula. Se trata de concebir la inclusión digital como parte de un proceso de cambio que se incorpora a las propuestas de enseñanza en pos de una mejora en los procesos de aprendizaje y la construcción del conocimiento.

Al respecto, plantea Juana Sancho que

Por mucha capacidad que tengan las TIC para captar, gestionar, presentar, y transmitir información, parece difícil considerarlas como tecnologías del aprendizaje y el conocimiento si no se enmarcan en un contexto educativo, con unas finalidades y un sistema de seguimiento que nos permita pronunciarnos sobre el valor educativo de las experiencias de aprendizaje. (2008, p. 27)

Resulta central, por lo tanto, reconocer en las TIC el potencial que tienen como dispositivo pedagógico para la construcción social del conocimiento y la transformación de prácticas (España y Foresi 2009), siempre y cuando se habiliten nuevos contextos de aprendizaje en los que las TIC respondan a las necesidades de la práctica docente y no a la inversa. Para esto es necesario entender la práctica docente como compleja, contextuada e histórica, caracterizada por la multidimensionalidad, la imprevisibilidad, la singularidad, a la vez que inmediata y simultánea a otras prácticas.

En 2012, Dolors Reig propuso sumar a la distinción la sigla TEP, y designa con ella las tecnologías del empoderamiento y la participación. Para la autora, es posible que por distintos motivos haya personas que sean muy hábiles en el uso de las TIC, pero no necesariamente hábiles en TAC, es decir que logren un aprovechamiento de la tecnología para el aprendizaje y la construcción de conocimiento pero mucho menos en las TEP. Centrar

la mirada en las TEP desde la educación supone poner énfasis en una vertiente que piensa en la formación de ciudadanos que participen en la vida pública. Para Reig, vivimos en una “sociedad aumentada” que recupera niveles de sociabilidad y participación que se habían perdido con la hegemonía de los medios de comunicación tradicionales (radio, TV, diarios), que se caracterizan por su unidireccionalidad, alcance masivo y estandarización de la producción de contenidos. La autora plantea que actualmente se producen situaciones de comunicación que podrían compararse con las que otrora se daban en las ágoras griegas o en las plazas públicas y suponían contextos caracterizados por los altos niveles de interacción y una información construida socialmente de manera más colectiva.

Los entornos virtuales de aprendizaje (EVA) representan en sí mismos espacios de enseñanza y aprendizaje. César Coll (2008, 2010) señala que los criterios utilizados para describirlos y clasificarlos son heterogéneos, pero es posible encontrar algunos rasgos comunes para alcanzar su identificación. Los rasgos que presentan de manera particular o combinada son:

- La configuración de recursos tecnológicos utilizados: computadoras, redes más o menos amplias de computadoras, sistemas de interconexión, soporte y formato de la información, plataformas, sistemas de administración de contenidos o de aprendizaje, aulas virtuales, etc.
- La utilización de aplicaciones y herramientas que permiten la combinación de recursos, como simulaciones, materiales multimedia, tableros electrónicos, correos electrónicos, listas de correo, grupos de noticias, mensajería instantánea, videoconferencia interactiva, etc.
- La mayor o menor amplitud y riqueza de las interacciones que las tecnologías seleccionadas posibilitan.
- El carácter sincrónico o asincrónico de las interacciones.
- Las finalidades y los objetivos educativos que se persiguen y las concepciones implícitas o explícitas del aprendizaje y de la enseñanza en las que se sustentan.

Un ejemplo de este tipo de entorno son los campus virtuales, sitios web especializados en educación que recrean el espacio institucional en el que se promueven los procesos de enseñanza y aprendizaje y su gestión. Ana España y María Fernanda Foresi (2009) señalan que estos campus “proporcionan un entorno que permite maneras nuevas de relacionarse y de interactuar entre docentes y alumnos, brindan la posibilidad de desplegar a aulas virtuales”, pero aclaran que son “espacios, entornos, escenarios que por su sola disposición o presencia no generan nuevas posibilidades para la gestión de la enseñanza y el aprendizaje” (p. 213).

Por otra parte, las autoras observan que estos entornos deberían desplegarse institucionalmente únicamente en el contexto de una propuesta educativa con docentes y estudiantes que desarrollen prácticas habituales en ellos. Consideramos en este punto la propuesta de Coll (2008) en la que se reconocen tres niveles de análisis al considerar las TIC como mediadoras en las relaciones que se establecen entre profesores, estudiantes y contenido a enseñar y aprender.

En primer lugar, el autor propone estudiar el equipamiento y las herramientas que configuran lo que denomina el “diseño tecnológico” de la propuesta y considera la tecnología en su dimensión artefactual. Entiende que cada entramado habilita un conjunto de posibilidades a la vez que ofrece limitaciones y restringe el margen de acción en la práctica a desarrollar. En un segundo nivel, propone investigar los diseños pedagógicos, las propuestas de enseñanza que pueden trabajar sobre el potencial de la tecnología (Coll, 2010) y convertir una herramienta en un recurso didáctico genuino. Un tercer plano de análisis hace referencia a los procesos comunicacionales que tienen lugar a partir de la propuesta. Es posible estudiar las modalidades comunicativas de acuerdo con el carácter sincrónico y asincrónico de las interacciones e interpretar los procesos de negociación y de construcción conjunta que caracteriza esas prácticas.

En este sentido, las **aulas virtuales** en tanto dispositivos de formación suponen construcciones situadas que responden a contextos específicos e involucran, tanto proyectos institucionales, como expectativas personales y colectivas. Estos constructos habilitan

procesos comunicativos pasibles de ser analizados e interpretados de acuerdo con sus propósitos, estilos particulares y significados.

4.b. Aulas virtuales como complemento de la presencialidad

En este capítulo nos interesa identificar la especificidad y las distancias que caracterizan los modos de apropiación de los entornos virtuales como “complemento de la presencialidad”. Luz Osorio (2010) reconoce un incremento de propuestas de formación que incluyen “ambientes híbridos de aprendizaje”, diseños en los que convergen dos modos de aprendizaje: el aprendizaje en presencia del otro, “cara a cara”, y un aprendizaje “distribuido”, sustentado en la virtualidad.

En la Argentina, Juan Carlos Asinsten (2013) recupera el trabajo de Osorio y propone el concepto de “aulas expandidas” para analizar las posibilidades pedagógicas que ofrecen las aulas virtuales en el marco de los trayectos formativos que tienen anclaje en la presencialidad. En su trabajo realiza un análisis descriptivo de los procesos comunicativos que pueden habilitarse utilizando los diferentes recursos que ponen a disposición las plataformas institucionales.

¿Cómo son las experiencias en esos entornos? ¿Qué características tienen en tanto propuestas de educación a distancia y de apoyo a la presencialidad? ¿Qué procesos comunicativos se habilitan? Tal como plantea César Coll (2008, 2010), es menester dejar de centrar las discusiones en las potencialidades de las TIC y desplazar el análisis hacia los usos efectivos que profesores y estudiantes hacen de estas tecnologías en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para responder a estos interrogantes, se propone un trabajo de historización que recupere los orígenes y el sentido de la educación a distancia (EaD) y su evolución hasta llegar a las propuestas de educación en línea (EeL). Dice Fabio Tarasow (2010) que las propuestas de EaD sucedidas históricamente se valen de los medios tecnológicos disponibles

en cada contexto para emular las condiciones en que se concebían los procesos de enseñanza. Señala que lo que caracteriza la EaD son dos rasgos fundamentales:

- La separación física del profesor con el estudiante.
- El control volitivo, la facultad del estudiante de gestionar el proceso de aprendizaje.

El autor plantea que en las propuestas de formación “a distancia” el estudiante se encuentra alejado del docente, pero también de sus compañerxs y de los recursos de aprendizaje. A partir de 2005 se configura un escenario en el que las posibilidades pedagógicas en entornos virtuales trascienden la modalidad de EaD e inauguran la posibilidad de desarrollar procesos educativos con características específicas. Tarasow (2010) denomina “entornos de aprendizaje en línea” a las propuestas que se generan como:

- espacios alternativos para la construcción del conocimiento;
- ámbitos que pueden ser utilizados tanto para concebir procesos de educación a distancia como también para emplearse en procesos presenciales;
- ruptura de la dicotomía educación presencial/educación a distancia, ya que los entornos en línea se ofrecen como espacios paralelos a ambas modalidades;
- parte de procesos educativos en línea generados a partir de las interacciones en espacios mediados por tecnología y la aplicación de un nuevo marco pedagógico. En este sentido, no serían un sustituto de la educación presencial, sino que se presentan con una fuerza y características propias.

La experiencia de cursada en pandemia inaugura nuevos debates en torno a las posibles vinculaciones entre virtualidad y presencialidad en el nivel superior. Conviene señalar al respecto que antes de la reconfiguración del escenario escolar que tuvo lugar como consecuencia del COVID-19, Mariana Maggio (2018) había relevado experiencias innovadoras que incluían entornos digitales y ofrecían nuevas perspectivas para pensar las clases en el nivel superior y expandir el aula.

Lo ocurrido en el bienio 2020-2021 significó la apertura de líneas de debate e investigación que aún están en desarrollo. Santuario Alcántara (2020) plantea la necesidad de reflexionar sobre lo vivido y diseñar estrategias creativas para potenciar el aprendizaje del estudiantado aprovechando las posibilidades que ofrecen los medios digitales. Al respecto, Landau, Sabulsky y Schwartzman (2022) analizan los emergentes de lo que denominan “enseñanza remota de emergencia” (p. 21) y reconocen la existencia de experiencias heterogéneas que tuvo como soporte privilegiado para las interacciones entornos digitales que hacen posible pensar en oportunidades que se abren para resignificar y enriquecer propuestas.

Capítulo 5: Entornos virtuales en la formación docente

5.a. El sistema formador

Para entender el proceso de inclusión de entornos virtuales en la formación docente, haciendo hincapié en la experiencia del ISFD Almafuerde, es menester identificar algunas características del sistema formador y el modo en que se organiza el mapa de institutos superiores de formación docente a nivel nacional. En primer lugar, conviene señalar que, cuando hablamos de formación docente inicial, tenemos que dar cuenta de un desarrollo histórico de la formación docente en la Argentina que no ha sido lineal ni homogéneo (Alliaud, 2014).

Históricamente, la formación de docentes en nuestro país tuvo lugar a través de circuitos educativos coexistentes. Por un lado, la formación “normalista” que desde 1870 aportaba docentes que se desempeñaban en la educación primaria; por otro, la formación “universitaria” que ofrecía titulaciones docentes o formaba profesionales que se dedicaban a la docencia en el nivel medio (Alliaud, 1997). Una institución que también conviene considerar es el Seminario Pedagógico creado en 1904, institución de nivel superior no universitaria que también orienta su propuesta a la formación docente para el bachillerato.

Se instituyó de esta forma una dinámica en la que los docentes de nivel primario se formaban en el nivel medio, y los de nivel medio, en el nivel superior, que tuvo continuidad hasta 1969 cuando se terciarizó el magisterio y todo el sistema formador docente del país comenzó a desarrollarse en el Nivel Superior (Birgin, 2020). Sin embargo, este pasaje no garantizó la unidad del sistema. Lejos de esto, se agudizó la segmentación de las instituciones del sistema formador (Davini, 2005). Con la sanción de la Ley de Transferencia de Establecimientos de Nivel Medio y Superior No Universitario N° 24.049/91 se produjo un proceso de transferencia del conjunto de los servicios educativos a las provincias que al decir de Feldfeber y Ivanier (2003) significó fundamentalmente un desplazamiento de responsabilidades y carga presupuestaria para las jurisdicciones y un alivio fiscal para el Estado nacional.

El Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), creado a partir de la Ley Nacional de Educación 26206/06, asumió la tarea de planificar y llevar adelante políticas de articulación del sistema educativo en lo que refiere a la formación docente inicial y continua. Una de las problemáticas sobre las que debió trabajar desde ese momento fue la fragmentación del sistema, que evidenciaba la necesidad de lograr cohesión entre las instituciones educativas responsables de la formación docente que, desde mediados de la década del noventa, eran gobernadas por las provincias.

La búsqueda de unidad sobre la que trabajaron el INFD, el Consejo Federal de Educación (CFE) y políticas educativas específicas incluyeron desarrollos diversos. La Resolución CFE N° 30/07 significó un avance en esta dirección por cuanto significó un “acuerdo sobre Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en la Argentina” que determinó que su función principal es contribuir a la mejora general de la educación en nuestro país y que sus propósitos son garantizar la formación inicial y continua de los agentes que se desempeñan en el sistema educativo en el marco de las políticas educativas establecidas por normativa y la producción de saberes sobre la enseñanza, la formación y el trabajo docente, teniendo en cuenta que la tarea fundamental de la profesión demanda conocimientos específicos y especializados. Entre los diseños estratégicos orientados a fortalecer la formación inicial y continua y la unidad del sistema formador se incluyó la creación de una red virtual que constituyó a los institutos superiores de formación docente en nodos interconectados y pone a disposición una plataforma digital que incluye un sitio web, un blog y un campus virtual.

En este contexto, los docentes de los institutos superiores desarrollan sus prácticas, se posicionan como profesionales de la enseñanza y producen saberes pedagógicos. Conviene tener en cuenta que la docencia es una profesión en la que la transmisión cultural constituye una tarea sustantiva y que, al decir de Flavia Terigi (2007), en la transmisión de esos saberes vinculados a la formación docente se produce un tipo de conocimiento específico que no siempre es reconocido como tal.

En tanto formadores de formadores, mediadores de la cultura escolar y de la función cultural de la escuela (Gimeno Sacristán, 1989), tienen la responsabilidad de enseñar a enseñar. El sistema formador presenta un rasgo de identidad en torno al modo en que se vincula con la transmisión de conocimientos. Esto implica concebir ciertas operaciones con el saber que requieren, entre otras cosas, considerar el modo en el que el sistema formador asume la relación entre cultura escolar y cultura digital. Dussel (2012) plantea que mientras la escuela ha desarrollado históricamente un modo de operación con el saber basado fundamentalmente en la distancia, la observación y la crítica, la cultura digital y los nuevos medios tienden a caracterizarse por la interacción rápida, la fugacidad y la inmediatez. En este interjuego se construyen identidades docentes y tienen lugar experiencias diversas:

La formación de profesores entronca con diversas formas de concretar el sentido de su entidad profesional –su profesionalidad– definida, sin duda, desde parámetros culturales, coordinadas sociopolíticas, modelos pedagógicos, etc. (Gimeno Sacristán, 1992, pp. 113-114)

En el caso del sistema formador, el saber sobre la transmisión de conocimientos constituye uno de los objetos centrales y los procesos de formación se organizan y se estructuran en torno a la enseñanza y el trabajo docente (Davini, 2015). Es decir que tanto los saberes sobre la enseñanza como los que se vinculan con el trabajo docente y la formación constituyen un asunto propio de este sistema.

5.b. Campus virtuales en la formación docente

Desde 2010, los institutos superiores de formación docente (ISFD) de todo el territorio argentino se fueron incorporando paulatinamente a la red virtual de institutos de formación docente del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) y pusieron en marcha una plataforma web institucional que incluye un campus con aulas virtuales para cada uno de los espacios curriculares del plan de estudios. La modalidad de utilización de las aulas virtuales en los profesorados se estructuró en torno a propuestas de trabajo enmarcadas en la lógica

de “complemento de la presencialidad”, modalidad relativamente reciente en comparación con las propuestas de educación a distancia que dieran sentido a las primeras formas de inclusión de estos entornos en las carreras de formación inicial.

Esta modalidad de inclusión de entornos virtuales en la formación docente tiene como antecedente la resolución del CFCyE N° 251 del 28 de diciembre de 2005, que encomendó al MECyT la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD). En dicha resolución se argumentó que “entre otras muchas cuestiones, es necesario analizar la necesidad de repensar la formación docente en relación con las transformaciones políticas, sociales y culturales, con los acelerados cambios en los conocimientos y en las tecnologías de la información y de la comunicación social”¹.

El Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) fue finalmente creado en abril de 2007 a partir de la ley de Educación Nacional N° 26.206/06 con la misión de “definir e implementar una política nacional de formación docente para el mediano y largo plazo”. Como parte de este objetivo, en su primer año de existencia desarrolló las primeras acciones formativas virtuales entre las que se encontraron las organizadas por el “equipo TIC” que pertenece al área de Desarrollo Profesional del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD).

En noviembre de 2007 se realizó el primer Seminario Virtual del Instituto Nacional de Formación Docente. Participaron docentes de nivel superior, formadores de formadores, de diferentes localidades de todo el país. La lógica se orientó a compartir un espacio asincrónico de comunicación y debate acerca del tema de lo que en ese momento se denominaron “nuevas alfabetizaciones emergentes”. Se presentó como una “acción de formación colaborativa y gratuita, soportada íntegramente en formato virtual en uno de los nodos centrales del INFD (nodo de Acciones Formativas Virtuales) de la incipiente Red Virtual de Institutos de Nivel Superior”². Para el año 2010, la red virtual ya contaba con la adhesión de

¹ Extracto del Capítulo N° 1 del informe elaborado por la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua (p. 9) que forma parte de la resolución.

² Infoleg.gov.ar, 11 de noviembre de 2008 [online] Disponible en , http://www.infoleg.gov.ar/basehome/actos_gobierno/actosdegobierno10-11-2008-2.htm Última consulta,

institutos de formación docente de todo el país incorporando el campus virtual y las propuestas de implementación de aulas virtuales como apoyo a la presencialidad³.

De manera complementaria, el 1° de noviembre de 2012 se firmó la Resolución SE 1163/12 que designó al Instituto Nacional de Formación Docente como organismo responsable del Postítulo de Especialización Docente de nivel superior en educación y TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y aprobó su estructura de conducción⁴. Este trayecto formativo brindó a lxs docentes la posibilidad de acceder a un plan de estudios que hasta ese entonces solo brindaban instituciones privadas como la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Otra normativa que debe considerarse para el análisis del cambio de escenario en el abordaje de los entornos virtuales en la carrera de formación docente de nivel primario es la Resolución 227 firmada el 3 de julio de 2014. En ella se estipulan modificaciones al Manual Operativo para la Gestión Institucional del Programa Conectar Igualdad⁵ que formaba parte de la Resolución CFE N° 139/11 que establecía que el programa estaba dirigido a escuelas secundarias públicas de todo el país y a carreras de formación docente orientadas a ese nivel. Esta resolución, en el inciso h del artículo segundo que corresponde a su “documento ANEXO”, estableció una “Modificación de los criterios de asignación para los alumnos de los Institutos de Formación Docente que forman a profesores de Nivel Inicial y Primario” garantizando para docentes y estudiantes de esa carrera el acceso al equipamiento que brindaba el programa.

4/07/2016.

³ En diciembre de 2021, la Red Virtual de Nodos del INFD contaba con 1.056 institutos de formación del país conectados a la red, 200.740 aulas virtuales que apoyan las actividades institucionales, 1.442.899 personas registradas en las aulas según datos consignados en el sitio <https://red.infed.edu.ar>.

⁴ Según datos que arroja la página oficial que responde al Ministerio de Educación y Deporte de la Nación, en 2016, más de 7.900 docentes se inscribieron a una nueva cohorte con el objetivo de sumarse a los más de 12.700 egresados/as con los que cuenta este postítulo.

⁵ El Programa Conectar Igualdad fue creado en abril de 2010 a través del Decreto N° 459/10 firmado por la presidenta de la Nación, Cristina Fernández de Kirchner. Se trata de una política de Estado implementada en conjunto por Presidencia de la Nación, la Administración Nacional de Seguridad Social (ANSES), el Ministerio de Educación de la Nación, la Jefatura de Gabinete de Ministros y el Ministerio de Planificación Federal de Inversión Pública y Servicios. Información disponible en <http://www.conectarigualdad.gob.ar/seccion/sobre-programa/que-conectar-igualdad-53>.

Bloque 3: Marco metodológico

Capítulo 6: Perspectiva metodológica

6.a. Enfoque de la investigación

Abordar los procesos comunicativos en el entorno virtual del ISFD Almafuerte implica la construcción de un objeto de análisis complejo que demanda asumir posiciones no solo epistemológicas y metodológicas concretas, sino también éticas y políticas (Yedaide, Álvarez y Porta, 2015). En consecuencia, atendiendo la clasificación que propone Sautu (2010) para identificar los supuestos implícitos en el paradigma desde el que se investiga, diremos en primer lugar que asumimos que la naturaleza de la realidad es subjetiva y múltiple. Pensamos concretamente desde los postulados del paradigma interpretativo y consideramos como punto de partida la idea de que la producción de conocimiento tiene un carácter social.

Esta postura se corresponde con una perspectiva cualitativa y hermenéutica de las ciencias sociales desde donde se plantea que “nunca conocemos la cosa tal cual es fuera de los discursos que hablan acerca de ella y, de alguna manera, la crean o la construyen” (Scavino, 1999, p. 38). Esto no implica de ninguna manera negar entidad al plano de lo real, sino, en todo caso, tener claro que aquello que se estudia, se analiza y sobre lo que se construye interpretación está mediado por la mirada de quien investiga (Ryan, 1999). Proponiendo una relación específica con la construcción de conocimiento en el campo de la práctica docente, Sanjurjo (2009) plantea que desde el enfoque hermenéutico

se pone énfasis en la interpretación, en entender el significado que las acciones tienen para los sujetos. Además, en la importancia de comprender esas acciones dentro de un contexto y tratar de percibir la estructura de inteligibilidad que poseen. La inteligibilidad de las acciones ayuda a revelar el significado de las formas particulares de la vida social, y con ello contribuye a la comprensión del sentido de las acciones para los propios actores, quienes sí se reconocen en esa interpretación, podrán modificarlas. (p. 18)

Además, la producción del objeto de estudio considera también los significados, las motivaciones y las intenciones subjetivas de los individuos que vivencian, perciben e interpretan (Eisner, 1998; Elliot, 1990). Entendemos que en esta perspectiva se juega un componente ético en la medida en que se asume que los sujetos no pueden ser estudiados como si fueran objeto (Yedaide, Alvarez y Porta, 2015). En este trabajo nos interesa atender, relevar e interpretar procesos comunicativos y los significados que los sujetos convocados para la investigación, a quienes llamaremos “participantes”, construyen sobre las prácticas que los habilitan.

En este punto, diremos entonces que el enfoque de esta investigación es narrativo, por cuanto la investigación narrativa atiende “[...] ese conocimiento social subjetivo e intersubjetivo y la construcción y co-creación activas de dicho conocimiento por parte de los agentes humanos, que es producido por la conciencia humana” (Guba y Lincoln, 2012, p. 55). Afirmamos que la investigación narrativa no cuenta con fronteras rígidamente definidas y se inscribe dentro de una perspectiva cualitativa de las ciencias sociales que se caracteriza por la intersección disciplinaria.

Reconocemos en la investigación narrativa una vertiente del enfoque hermenéutico que no está exenta de tensiones y zonas híbridas que forman parte de un escenario caracterizado por sus disputas paradigmáticas (Yedaide, Álvarez y Porta, 2015), pero existe consenso en que tiene como eje de análisis la experiencia humana, y abarca los ámbitos subjetivos y los procesos que tienen como consecuencia el hacer sentido de esas experiencias personales (Blanco, 2011).

Esto implica asumir que narrar, lejos de incorporarse al proceso de investigación como un recurso para generar datos, se constituye como un método (Blanco, 2011). Esto implica asumir también que “las afirmaciones acerca de la verdad están discursivamente situadas en las relaciones de poder” (Vasilachis de Gialdino, 2012, p. 16) y que el enfoque narrativo explicita esa condición en la medida que asume que el dato no es algo que está disponible en el campo para ser recolectado, sino que supone una construcción atravesada por la subjetividad de quienes participan de la investigación.

En este sentido, consideramos que el investigador está inmerso en el contexto que desea abordar para elaborar interpretaciones, y que en ese entorno se vincula con participantes que constituyen parte esencial y protagónica del proceso que se desarrolla. Entendemos que la interacción y la mutua influencia entre quien investiga y quienes son convocados como participantes son parte constitutiva de la investigación. De hecho, lo que se espera en una investigación narrativa es que quien investiga logre inmersión en el campo y evidencie su presencia en la interpretación del objeto de estudio construido (Blanco, 2017).

Como parte de la multidisciplinariedad de la que se nutre la investigación narrativa, esta propuesta considera técnicas propias de la perspectiva cualitativa e incorpora elementos característicos del enfoque etnográfico (Sautu, 2010; Geertz, 1987; Rockwell, 2011). Cabe destacar en este sentido que, en coincidencia con Jean Marie Barbier (2000), entendemos la práctica como un “proceso de transformación de una realidad en otra realidad, requiriendo la intervención de un operador humano” (p. 38). Además, trabajamos desde supuestos axiológicos que implican una labor en la que quien investiga asume que sus propios valores forman parte del proceso de conocimiento y reflexiona sobre ello.

Desde esta perspectiva, el investigador construye el conocimiento en tanto este es producto de su actividad. Es pensado como un sujeto social que construye su objeto de estudio en un diálogo permanente con la comunidad en la que desarrolla su labor. En este sentido, entendemos que el ejercicio de recolección de datos que realiza no está dissociado del trabajo de análisis, que es permanente y orienta la mirada a lo largo del proceso de investigación (Rockwell, 2011).

En este sentido, es necesario considerar aspectos de la perspectiva etnográfica (Rockwell, 2011; Martínez Ojeda, 2006; Guber, 2001) para un abordaje integral del fenómeno complejo que representan los procesos comunicativos que se desarrollan en las aulas virtuales y la multiplicidad de sujetos implicados en ellos. Podríamos decir que las características del referente empírico⁶ y la necesidad de un abordaje situado exigen un

⁶ “El objeto de estudio es distinto del referente empírico. El objeto de estudio no es la situación que se observó, sino el producto del proceso de conocer” (Rockwell, 2011, p. 74). Es un constructo de la

ejercicio de descripción e interpretación que permita considerar de manera multidimensional aspectos vinculados tanto a la comunidad y sus configuraciones espaciales y temporales como al habitus (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2002) de docentes y estudiantes del profesorado, a los roles y funciones que se asumen y se designan, así como a normas, reglas y regularidades implícitas, cuyo reconocimiento y análisis es menester considerar. En este ejercicio, “es necesario cobrar conciencia del lado subjetivo del proceso y reconocer que nuestra presencia en el campo da un acceso apenas parcial a la realidad vivida localmente”. Esto sin perder de vista que nuestro trabajo remite necesariamente “a una experiencia situada en un momento histórico particular” (Rockwell, 2011, p. 49).

También recuperamos el enfoque etnográfico en cuanto a la iniciativa de “documentar lo no documentado” de la realidad social. En este sentido, si bien existe un extenso camino recorrido de abordajes orientados a investigar el uso pedagógico de aulas virtuales, la mayoría de ellos se centra en propuestas educativas centradas en las modalidades de educación a distancia o de semipresencialidad.

En esta investigación, el objeto de estudio se construye considerando el uso del aula virtual como complemento de la presencialidad. Esto, que ya implica un corrimiento de las propuestas de investigación habituales, se complementa con un abordaje que centra la mirada en los procesos comunicativos y en prácticas docentes específicas que tienen lugar en una institución educativa en particular. Cabe aclarar, sin embargo, que si bien ponderamos y recuperamos aspectos del enfoque etnográfico, esto no implica que el tipo de investigación que proyectamos pueda inscribirse, en sentido estricto, dentro de esa perspectiva.

Un dato no menor es que en este trabajo el investigador forma parte del plantel docente del instituto de referencia. Además, oficia de “facilitador y administrador del sitio web y campus virtual institucional” y gestiona las redes sociales que la institución dispone para la difusión de sus acciones hacia la comunidad. Acaso este hecho implique ciertas ventajas en la medida

investigación elaborado para dar cuenta de ciertas prácticas o rasgos diferenciándolos de otros. El referente empírico es el lugar donde se realiza el trabajo de campo o lo que ahí se pudo relevar para construir la base documental de la investigación.

en que documenta una realidad social de la que es parte, pero eso también implica el riesgo de no lograr extrañarse y “exotizar” (Guber, 2001) lo cercano y cotidiano.

Uno de los objetivos de esta investigación se orienta a desentrañar la red de interacciones que se ha configurado para dar lugar a los procesos comunicativos singulares que tienen lugar en el campus, relevar su heterogeneidad e interpretar sus características y fundamentos. Para esto, es necesario pensar en un trabajo de tipo flexible y abierto en el que las decisiones metodológicas respondan en parte al diálogo que se construye con el campo, con las prácticas educativas y los procesos comunicativos que allí acontecen.

Dice Rockwell (2011) al respecto que

al estudiar la educación con la mirada puesta en la dimensión cotidiana, los antecedentes teóricos no están del todo contruidos; el desarrollo conceptual necesario para dar cuenta de la particularidad de prácticas educativas, es un proceso aún inconcluso. (p. 25)

Finalmente, dentro de las decisiones metodológicas proponemos un diseño flexible del marco metodológico y privilegiamos el análisis en profundidad y detallado en relación con el contexto. Es menester, por lo tanto, considerar la posición del investigador respecto del objeto de estudio que construye. Es atendiendo a esta idea que recuperamos el concepto de “vigilancia epistemológica” propuesto por Bourdieu, Chamboredon y Passeron (2002) a partir del cual se plantea la necesidad de abordar la investigación con un rigor metodológico que exige, en parte, objetivar al sujeto objetivante, es decir, colocar al investigador en lugar de objeto de análisis e interrogar las relaciones que mantiene con la realidad que analiza y con los “agentes” cuyas prácticas investiga. Señalan los autores al respecto que “la vigilancia epistemológica se impone particularmente en el caso de las ciencias del hombre, en las que la separación entre la opinión común y el discurso científico es más imprecisa que en otros casos” (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2002, p. 27). Recuperan a Ferdinand de Saussure y la afirmación que este propone para pensar el objeto de estudio como un

constructo basado en interpretaciones, creado por el punto de vista, puesto que es en la interpretación que el hecho se construye.

Un objeto de investigación, por más parcial y parcelario que sea, no puede ser definido y construido sino en función de una problemática teórica que permita someter a un sistemático examen todos los aspectos de la realidad puestos en relación por los problemas que le son planteados. (2002, p. 54)

Rosana Guber (2001) se refiere a la reflexividad asegurando que las descripciones y afirmaciones que se construyen sobre la realidad no solo nos informan sobre ella, sino que también, en simultáneo, terminan por constituirla.

¿Qué significa para un docente un aula virtual? ¿Qué criterios construye para generar y habilitar propuestas de enseñanza con ellas? Es posible que lxs docentes participantes de esta investigación no sean del todo conscientes de sus tomas de posición, pero en su hacer, y fundamentalmente en los relatos que ofrecen sobre sus acciones, construyen un mundo y le otorgan sentido. Esto también sucede con quien investiga. Asumimos, en consecuencia, que todo relevamiento, todo registro y toda interpretación terminan por producir, en algún nivel, aquello que se describe, se analiza y se interpreta. Parte del ejercicio que nos proponemos tiene que ver con asumir conscientemente la propia posición, sometiéndola a un análisis permanente. En este sentido, entendemos con Guber (2001) que

La subjetividad es parte de la conciencia del investigador y desempeña un papel activo en el conocimiento, particularmente cuando se trata de sus congéneres. Ello no quiere decir que la subjetividad sea una caja negra que no es posible someter a análisis. (p. 57)

Al respecto, la autora plantea que para que el investigador pueda producir esa “vigilancia” debe analizar de manera recurrente tres tipos de reflexividades que están en juego: la del investigador como miembro de una sociedad y una cultura (en este caso también como integrante de la institución donde se construye el objeto de estudio), la del investigador

“en tanto investigador” que asume una postura epistemológica y considera ciertos marcos teóricos y metodológicos, y las reflexividades de los actores que participan de la investigación como participantes.

La necesidad de historizar el recorrido del campus virtual y el uso de aulas deviene de la imposibilidad de pensar que es posible comprender situaciones observables en la actualidad sin considerar la dimensión temporal. Esta temporalidad permite dimensionar transformaciones en al menos tres planos: a) institucional, b) personal, biográfica y profesional, y c) tecnológica.

Dice Rockwell (2011) que “al estudiar la educación con la mirada puesta en la dimensión cotidiana, los antecedentes teóricos no están del todo contruidos; el desarrollo conceptual necesario para dar cuenta de la particularidad de prácticas educativas, es un proceso aún inconcluso” (p. 25). Esto abona la idea de cuán necesario resulta pensar en un proceso de investigación flexible y abierto en el que las decisiones metodológicas respondan, en parte, al diálogo que se construye con el campo, con las prácticas educativas y los procesos comunicativos que allí acontecen.

6.b. Problema, preguntas y objetivos

Pregunta general

¿Cómo son los procesos comunicativos que tienen lugar en las aulas virtuales del Profesorado de Educación Primaria del Instituto Superior de Formación Docente Almafuerde de Mar del Plata y por qué se habilitan?

Preguntas específicas

- ¿Qué características tienen las prácticas educativas que tienen lugar en el entorno virtual del ISFD Almafuerde?
- ¿Qué procesos comunicativos se generan en las aulas virtuales del instituto?
- ¿Con qué intencionalidad promueven estos procesos comunicativos lxs docentes?

- ¿Cuáles son los criterios que fundamentan la decisión de lxs docentes para habilitar procesos comunicativos en el entorno virtual del ISFD Almafuerde?

Objetivo general

Interpretar los procesos comunicativos que tienen lugar en las aulas virtuales del Profesorado de Educación Primaria del Instituto Superior de Formación Docente Almafuerde de Mar del Plata.

Objetivos específicos

- Describir las prácticas educativas que tienen lugar en el entorno virtual del ISFD Almafuerde.
- Reconocer los procesos comunicativos que se generan en las aulas virtuales.
- Identificar la intencionalidad con la que lxs docentes habilitan procesos comunicativos en el entorno virtual del ISFD Almafuerde.
- Analizar los criterios que fundamentan el desarrollo de esos procesos comunicativos.

Capítulo 7. Decisiones metodológicas

7.a. Acercamiento exploratorio: encuesta, lectura de métricas y grupos focales

En el inicio de esta investigación consideramos una serie de acciones orientadas a aproximarnos al campo y a delinear las características del objeto de estudio por construir. Teníamos claro que nos interesaba reconocer, analizar y luego interpretar prácticas y lógicas que se daban en el ISFD Almafuerde a partir de la coexistencia de distintos entornos virtuales y clases presenciales. En particular, nos preguntábamos qué podría estar sucediendo con los procesos comunicativos cuando, atendiendo al plan de estudios del Profesorado de Educación Primaria, la centralidad de la cursada y las propuestas de enseñanza, así como el régimen de asistencia y acreditación, atendían de manera exclusiva a lo que acontecía en el marco de la presencialidad.

En este punto, es menester señalar que el proceso de construcción del objeto de análisis tuvo sucesivos momentos de quiebre que fueron configurando el diseño que finalmente se concretó. En primer lugar se consideraron alternativas a partir de preguntas de investigación amplias que se fueron ajustando. De hecho, en el momento inicial de delimitación del tema de investigación y el problema de interés, se pensó en un abordaje comparativo entre los usos pedagógicos de los campus virtuales de tres institutos de formación docente de la ciudad de Mar del Plata, uno de gestión privada y dos de gestión pública.

Luego, centrando la mirada en los procesos comunicativos, se consideró la posibilidad de orientar el análisis a las dos instituciones de gestión pública, que en ese momento utilizaban plataformas diferentes. Finalmente, se comprendió que las preguntas de investigación encontraban correspondencia con las experiencias que tenían lugar en el Instituto Almafuerde. Esto obedeció a la exigencia de “encontrar un lugar que corresponda a las preguntas de investigación, lo cual significa que se deben considerar varias opciones y contar con información previa acerca de ellas” (Rockwell, 2011, p. 52). Una vez que se definió

en qué institución se realizaría la investigación, llevamos adelante una etapa inicial de aproximación al referente empírico. En este sentido, un primer acercamiento que evidenció la heterogeneidad de acciones que tenían lugar en el contexto del campus virtual fue la lectura de métricas y analíticas. Los reportes de “acceso” y “participación” permitieron observar con claridad que en ciertas aulas tenían lugar experiencias y niveles de interacción que en otras no acontecían.

En ese contexto, y como parte de esta primera etapa de vinculación con las prácticas que tenían lugar en las aulas virtuales, nos pareció pertinente recuperar el proceso mediante el cual se produjo la inclusión del campus virtual institucional que, al momento de iniciar la presente investigación, ya era un espacio creado sobre la plataforma E-ducativa proporcionado por el Instituto Nacional de Formación Docente. La primera decisión en este sentido fue indagar sobre la documentación institucional existente respecto de la incorporación formal de entornos virtuales a la propuesta formativa del ISFD Almafuerde. Luego, de manera complementaria, se localizó al primer administrador del sitio web institucional para que funcionara como informante clave⁷.

La información relevada en esa primera instancia empezó a evidenciar algo que luego sería considerado una decisión metodológica central en el proceso de investigación. Las prácticas que tenían lugar en el aula virtual dependían esencialmente de la iniciativa de lxs docentes. Ni las decisiones institucionales ni la voluntad de lxs estudiantes bastaban para poner en marcha y habilitar procesos comunicativos en el entorno virtual. En todo caso, lo que generaban lxs estudiantes era en el marco de los espacios y las modalidades comunicativas que ofrecían lxs docentes en sus propuestas.

En consecuencia, de manera complementaria, también en el marco de una aproximación al campo, se diseñó una encuesta para docentes formadores. La intención de este instrumento fue relevar: a) usos de entornos virtuales en general y del aula virtual

⁷ Los datos relevados se incorporan en el capítulo del marco teórico que habla sobre las características del ISFD Almafuerde en general, y de su campus virtual en particular.

institucional en particular, y b) nivel de capacitación y experiencia en el uso de entornos virtuales.

La encuesta nos permitió observar que una buena parte de lxs docentes tenía experiencia en el uso del aula virtual, había tenido algún tipo de capacitación previa e, incluso, tenía recorridos previos en otros entornos virtuales además del que ofrecía oficialmente el ISFD Almafuerde. No obstante, el dato sobresaliente fue que, en la mayoría de los casos y pese a contar con conocimientos y habilidades para desarrollar prácticas más elaboradas en el contexto de la virtualidad, la mayoría de lxs profesores utilizaba el aula virtual únicamente como repositorio de archivos o para enviar y recibir correos electrónicos. Este primer emergente orientó las decisiones a la construcción de nuevos relevamientos que permitieran ganar precisión en esta instancia de acercamiento y definición del objeto de análisis.

Un segundo momento de aproximación exploratoria tuvo lugar a partir de la concreción de un grupo focal con tres docentes de la institución. Llegamos a ellas a partir de cinco estudiantes avanzadas de la carrera que consideramos informantes clave y ponderaron los usos que estas docentes hacían de los entornos virtuales puesto que identificaban que allí se generaba “un plus” respecto de lo que acontecía en el aula presencial. Además, en el proceso de producción del instrumento se consideraron algunos rasgos particulares como facilitadores del “efecto de sinergia”. En primer lugar, se tuvo en cuenta que las docentes seleccionadas trabajaban en el mismo año de la carrera y sus grupos-clase se componen de manera similar. También se consideró que las tres docentes mantenían una relación personal y profesional, pertenecían a la misma franja etaria (35-45) y compartían comunidades y grupos de pertenencia extra institucionales.

El diseño del guion para este grupo focal atendió a dos grandes interrogantes que pusieron en marcha este proyecto de investigación: ¿cómo se utilizan las aulas virtuales del ISFD Almafuerde en tanto coexisten con las clases presenciales?; ¿qué procesos comunicativos se desarrollan en esos entornos? De manera complementaria, un tercer interrogante que se consideró de manera transversal fue: ¿con qué intencionalidad se habilitan y se desarrollan prácticas en ese entorno?

En este sentido, se elaboraron interrogantes orientados a relevar información sobre:

- **Aspectos vinculados con el uso del aula virtual:**

- Organización/configuración de los espacios de trabajo en el aula virtual.
- Complementariedad con la clase presencial.
- Propósitos/objetivos.

- **Aspectos vinculados con los procesos comunicativos:**

- Intencionalidad en la construcción de espacios de publicación y socialización.
- Intervenciones en relación con la consigna a resolver (en términos de acompañamiento, orientación, complejización).
- Saberes para la producción de textos (producción de material didáctico, construcción de consignas, escritura de e-mails) y saberes para la producción-socialización de audiovisuales. Conocimiento sobre la utilización de aplicaciones, funciones, programas disponibles en el aula virtual.
- Criterios y saberes disponibles para la inclusión de contenidos multimediales, hipertextuales e interactivos.

Con esta primera etapa de aproximación concluida, empezamos a trabajar en los criterios para la selección de los participantes que formarían parte del objeto de estudio. Los criterios de selección de los participantes⁸ que formaron parte de la construcción del objeto de análisis pretenden garantizar un abordaje de contextos relevantes al problema de investigación (Valles, 1999). Cabe aclarar que en esta investigación planteamos la necesidad de generar una muestra intencional que atendiera a las siguientes consideraciones: a) pragmática, en la medida en que trabajamos en una institución que responde al tema elegido

⁸ La idea de “participantes” atiende a la necesidad de reconocer que son protagonistas de esta tesis.

y se encuentra disponible para la concreción de un proyecto de magnitud como lleva adelante en esta propuesta; b) representación, en la medida en que trabajamos sobre aulas virtuales que responden a exigencias específicas que requiere la investigación en función de las características de la unidad de análisis que construimos; c) política, ya que se selecciona una institución pública de gestión estatal.

Dentro de las exigencias que consideramos para la selección de prácticas docentes enriquecidas (Maggio, 2012) mediante el uso de las aulas virtuales que generan procesos comunicativos distintivos, decidimos: a) que fueran prácticas en las que las aulas virtuales se encontraran activas al momento de desarrollarse la investigación o, en caso de que no fuera así, que lxs docentes responsables de esas aulas continuaran en funciones generando propuestas similares; b) que lxs docentes responsables de esas aulas virtuales tuvieran al menos un año de experiencia en la utilización de estos entornos virtuales como formadorxs; c) que lxs docentes propusieran clases virtuales; d) que el dispositivo de formación que proponían incluyera el uso de wikis y/o foros; e) que incluyeran en sus propuestas contenidos multimediales; f) que las propuestas desarrolladas en las aulas virtuales fueran consideradas valiosas o significativas por lxs estudiantes; g) que las prácticas que se habilitaban en esos entornos virtuales generaran un aumento significativo de las interacciones.

Para la delimitación de la muestra y el cumplimiento de las exigencias mínimas que consideramos para la construcción de estas unidades de análisis, trabajamos con los siguientes criterios:

- Para los puntos a), b), c), d), e) y g) realizamos un trabajo de observación en el campus virtual. De manera complementaria, generamos, exportamos y analizamos informes estadísticos sobre acceso a los espacios de participación (tanto de lxs estudiantes como de lxs docentes a cargo).
- Para el punto f), trabajamos con estudiantes que operan como “informantes clave”. La selección de estxs informantes la concretamos considerando los reportes que ofrece la plataforma. Se trata de informes de acceso y participación que pueden recuperarse desde el espacio de administración del campus.

En un primer momento, pensamos que, una vez que tuviéramos seleccionadxs lxs participantes, concretaríamos una entrevista exhaustiva con cada unx de ellxs haciendo hincapié en los criterios que los llevaron a tomar decisiones concretas en las aulas virtuales, articulando sus saberes tecnológicos con sus conocimientos disciplinares y pedagógicos.

No obstante, el acercamiento exploratorio nos permitió reconocer que la “triple experticia” (Maggio, 2012) de saberes disciplinares, pedagógicos y tecnológicos no alcanzaban a explicar la iniciativa que lxs participantes seleccionadxs tenían para desarrollar las prácticas potentes que eran de nuestro interés. De hecho, en las encuestas de acercamiento encontramos docentes con una amplia formación y experiencia en cada uno de esos campos de saber que no desarrollaban propuestas enriquecidas en el campus virtual del instituto.

Esto nos llevó a tomar decisiones vinculadas con la indagación sobre las motivaciones que impulsan a lxs docentes a generar propuestas virtuales específicas con el objetivo de complementar y potenciar sus clases presenciales. Esto implicó reasumir la mirada de lxs participantes y pensar sus prácticas desde los criterios y fundamentos que daban sentido a sus prácticas. En este recorrido, entendimos que el “conocimiento local se construye en el proceso del trabajo docente, en la relación entre las biografías particulares de los maestros y la historia social e institucional que les toca vivir. Se expresa y existe en las condiciones reales de dicho trabajo” (Rockwell, 2011, p. 28).

Consideramos a Guber (2001) cuando afirma que “un investigador social difícilmente entienda una acción sin comprender los términos en que la caracterizan sus protagonistas” (p. 3). Pensamos que el acercamiento a las prácticas que tienen lugar en el campus del instituto requiere reconocer las perspectivas desde las cuales los actores institucionales otorgan sentido a sus acciones y las clasifican. En este caso, no se trató de relevar datos duros, ya sea desde la observación de las aulas virtuales o desde la evocación de lxs docentes participantes, sino de componer una mirada contextualizada que atendiera e integrara rasgos, elementos, criterios y fundamentos que hicieron posible ciertas prácticas en lugar de otras.

Entendimos que era necesario “recuperar lo particular y lo significativo desde lo local, pero además situarlo en una escala más amplia y en un marco conceptual más general” (Rockwell, 2011, p. 34). La construcción del “objeto de estudio” y las decisiones metodológicas que se tomaron se dieron en el marco de un proceso de diálogo permanente con el sistema sociocultural en el que se trabajaba. En definitiva, nuestro recorrido metodológico puede ser leído como una composición resultante de la articulación entre nuestra elaboración en términos teóricos y la experiencia de habitar el campo, la aprehensión de las experiencias que allí tenían lugar.

En este sentido, se emplearon técnicas y se diseñaron instrumentos de recolección de información que orientaron la labor interpretativa de la investigación. Esto no se dio sin sobresaltos. Los indicios, los tropiezos, las tensiones y los hallazgos resultaron obstáculos a sortear, pero también, en determinados momentos del proceso, habilitaron emergentes que permitieron el logro de avances en la investigación.

En síntesis, tomamos algunas de las decisiones metodológicas iniciales que orientaron el proceso de investigación en estas tres direcciones:

- 1) Se diseñaron y se articularon instrumentos específicos para identificar a lxs potenciales participantes.
- 2) Para el trabajo con lxs participantes se produjeron dos guiones de entrevistas orientados a:
 - a) Relevar aspectos vinculados con la práctica docente de lxs participantes.
 - b) Abordar de manera específica los criterios y las intencionalidades que llevaron a estxs docentes a habilitar el entorno virtual del instituto como complemento de la presencialidad y generar procesos comunicativos específicos en ese ámbito.
- 3) De manera complementaria, se recuperó parte de la historia social e institucional en relación con el proceso de inclusión de la plataforma virtual en el Instituto Superior de Formación Docente donde se desarrolla la investigación.

Otra de las modalidades de trabajo que consideramos para la construcción del material empírico fue la observación. Esta técnica nos permitió implicarnos en la situación social que estudiábamos y mirar en profundidad aquello que pretendíamos analizar. Tal como plantea Valles (1999), esta técnica permite obtener información de primera mano y ofrece niveles de protección a la hora de validar la información obtenida mediante otras técnicas.

Cabe destacar que, si bien las aulas virtuales ofrecen la posibilidad de construir el rol de “invitado” para personas externas a la clase, en este caso contamos con la posibilidad de acceder al espacio en calidad de “facilitador y administrador del sitio web y campus virtual del ISFD Almafuerite”. En este sentido, una decisión que hemos tomado es solicitar autorización a lxs docentes participantes para recuperar en esta investigación lo que acontece en los entornos virtuales que gestionan.

La posición de privilegio que supone ser parte de la institución y el grado de confianza que se tiene con lxs participantes favorecieron el desarrollo del proceso de investigación en la medida en que se saltaron posibles obstáculos iniciales. Dice Rockwell (2011) al respecto que “la posición que asumimos influye en el modo de acceder a una localidad y en la forma de presentar el estudio” (p. 56).

En este sentido, el riesgo en este caso no tuvo que ver con la distancia del investigador respecto de lxs participantes y sus prácticas, sino por lo opuesto. El desafío permanente residió en evitar que en esa relación de cercanía se obturara la posibilidad de romper con lo preconcebido y tener la capacidad de pensar de manera distinta sobre los procesos que, al ser ya conocidos en algún nivel, tenían una lectura inicial por parte del investigador.

De manera complementaria, se realizó un trabajo de documentación sobre la historia del ISFD Almafuerite y de su campus virtual, incluida una entrevista al webmaster que originó la oferta de la plataforma web institucional. La necesidad de recuperar la historia institucional se vincula con la idea de que “toda configuración cultural es producto de una construcción social originada en elementos heredados, generados, impuestos o robados. Los grupos sociales siempre construyen su historia en interacción con entornos naturales y sociales [...] jamás en aislamiento” (Rockwell, 2011, p. 32).

7.b. Entrevistas

Para la validación de las entrevistas por parte de lxs participantes, se contemplan tres momentos. Por un lado, la concesión del encuentro, la aceptación del diálogo y su registro suponen un primer nivel de acuerdo. Luego, con la desgrabación del intercambio, se envía a lxs participantes una copia del registro y se solicita que, en la medida en que lo consideren necesario, realicen cambios, ampliaciones, aclaraciones o dejen el registro tal como está documentado. Cabe destacar que se considera para el análisis la última versión que lxs entrevistadxs ofrecen luego de este intercambio. Finalmente, se ratifica la validez del instrumento con la firma de un consentimiento informado.

En cuanto al proceso que transitamos para la construcción de los guiones de entrevista, conviene mencionar cuatro grandes etapas:

- 1) Identificar ejes/dimensiones de análisis
- 2) Generar infinitas preguntas
- 3) Jerarquizarlas
- 4) Seleccionar las que pudieran dar respuestas potentes atendiendo a los objetivos de la investigación

Es menester mencionar que, en el desarrollo de las entrevistas destinadas a indagar sobre las prácticas docentes y los criterios e intencionalidades para la inclusión de entornos virtuales como complemento de la clase presencial, se hizo evidente la necesidad de ampliar la mirada. Los testimonios de dos de lxs participantes exigieron abrir la mirada y considerar experiencias vitales que formaban parte de sus historias personales que atravesaban sus relatos para constituirse como parte de sus fundamentos y decisiones. Como consecuencia de esto, incorporamos a la secuencia de entrevistas una tercera propuesta destinada a recuperar la dimensión biográfica de los participantes.

De esta manera, lo que inicialmente se pensó como dos guiones de entrevistas en profundidad para cada docente participante se convirtió en una triple propuesta dividida en:

una entrevista orientada a recuperar sus prácticas docentes indagando de manera específica sobre su concepción sobre la docencia y la enseñanza, una entrevista orientada a indagar sobre sus prácticas docentes vinculadas a las TIC en general y a las propuestas con aulas virtuales en particular, y una entrevista biográfica.

Las entrevistas, en tanto recursos conversacionales, colaboran en la producción de información que pone en juego las subjetividades de lxs participantes (Yuni y Urbano, 2005) y se constituyen como un instrumento flexible que permite recuperar pensamientos e intencionalidades de los sujetos e incluso descubrir cuáles son los sentimientos que operan en esas experiencias. Rosana Guber (2001) define la entrevista como un encuentro interpersonal en el que hay distintas reflexividades que dialogan y confluyen para dar lugar a una entidad distinta, emergente de ese intercambio. Se gesta una relación social que hace posible el surgimiento de nuevos enunciados. La entrevista biográfica, en particular, significa un aporte sustancial en esta dirección, por cuanto permite a los participantes narrar experiencias de su biografía que demandan una producción personal y situada en la que se autorreconocen, sobre la que reflexionan y sobre la que toman posición (Alliaud, 2014).

La pandemia y la inclusión de una entrevista adicional para abordar los procesos comunicativos en la virtualidad sin clases presenciales

En respuesta a las medidas sanitarias dispuestas por el Poder Ejecutivo Nacional mediante el Decreto N° 260/20 firmado por el presidente Alberto Fernández el 12 de marzo de 2020 en el que estableció el “aislamiento social, preventivo y obligatorio”, la comunidad del ISFD Almafuerde configuró una serie de dispositivos para asegurar la continuidad pedagógica. Las normativas nacionales fijaban que los ciudadanos deberían “abstenerse de concurrir a sus lugares de trabajo y no podrán desplazarse por rutas, vías y espacios públicos, todo ello con el fin de prevenir la circulación y el contagio del virus COVID-19 y la consiguiente afectación a la salud pública y los demás derechos subjetivos derivados, tales como la vida y la integridad física de las personas”. En este contexto, una de las decisiones institucionales

adoptadas fue el sostenimiento de la cursada a través de clases virtuales y periódicas que en principio se proyectaban como medidas provisorias y de corto plazo.

Con el avance de la pandemia y el sostenimiento de la cursada en la virtualidad como ámbito primordial para garantizar la continuidad de la cursada, se desarrollaron prácticas centradas en la educación en línea sustentadas en las permisibilidades que ofrecían los entornos digitales. En este sentido, se produjo un corrimiento respecto del abordaje de los entornos virtuales como complemento y expansión de las clases presenciales, que en el nuevo escenario se constituyeron como el ámbito privilegiado para el desarrollo de procesos educativos y comunicativos. Atendiendo a los intereses de esta investigación, este cambio de escenario significó un punto de inflexión en la medida en que demandó un posicionamiento orientado a definir qué lugar ocuparía este posible giro copernicano en torno al objeto de estudio.

La decisión que se tomó en consecuencia fue incorporar una nueva ronda de entrevistas que abordaran la experiencia de lxs docentes participantes durante el primer año de pandemia, indagando en particular las decisiones y los criterios con los que habilitaron procesos comunicativos en los entornos virtuales y asumiendo que no contarían con los encuentros presenciales en el instituto.

Bloque 4: Análisis: narrar los hallazgos

Capítulo 8: El Instituto Superior de Formación Docente Almafuerite

8.a. Descriptiva/narrativa institucional

El ISFD Almafuerite es una institución que pertenece al Sistema Educativo Municipal y depende de la Secretaría de Educación del Partido de General Pueyrredón. Esto imprime en la institución una característica distintiva respecto de los 1057 institutos de formación docente del país que forman parte de la red virtual del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD).

El sistema educativo dentro del que funciona el instituto se compone de 84 servicios educativos divididos en 33 jardines de infantes, 17 escuelas primarias, 10 escuelas de formación profesional, 20 escuelas secundarias y 4 institutos de educación superior. En estas instituciones se emplean 3000 trabajadores entre docentes, auxiliares y administrativos, y se forma a más de 25.000 alumnos. La Secretaría de Educación Municipal gestiona estas instituciones a través de siete áreas: Dirección General de Educación, Dirección General de Administración, Dirección General de Infraestructura, Dirección de Coordinación de Relaciones Institucionales, Dirección de Coordinación de Evaluación e Innovación Educativa, Dirección de Coordinación de Interpretación y Asistencia Normativa, y Dirección de Coordinación de Políticas Socioeducativas y Proyectos Especiales⁹.

El Instituto Almafuerite cuenta con un plantel estable de 37 docentes y una matrícula para el Profesorado de Educación Primaria que oscila entre los 250 y 300 estudiantes que se reparten en dos comisiones de primer año, dos de segundo, una de tercero y una de cuarto. En todos los casos, los docentes formadores acceden a los cargos mediante concursos que se concretan a través de presentación de proyectos, pero estas coberturas, según consta en los boletines oficiales municipales, se dan con designación de "carácter Interino y hasta el

⁹ Información relevada del portal oficial <https://www.mardelplata.gob.ar/educacion>.

correspondiente llamado a concurso, la cobertura por titular o el cese de funciones con expresión de causa, en el Instituto Superior de Formación Docente Almafuerter¹⁰.

Esto tiene como consecuencia la imposibilidad de titularizar el cargo al que se accede. Actualmente, menos del 40% de lxs docentes del instituto tienen horas titulares a las que accedieron mediante un concurso excepcional “cerrado al cargo” que tuvo lugar en 2014 y fue consecuencia de lo establecido por la Ordenanza N° 21425/13, en la que se autorizaba “al Departamento Ejecutivo, por vía de excepción a la Ordenanza n° 20.760 y por única vez, a llamar a Concurso Interno de Oposición y Antecedentes para cubrir cargos de ‘profesor’ en el Instituto Superior de Formación Docente ‘Almafuerter’” (art. 1). En su artículo N° 6, esta ordenanza establecía que “cada docente concursará la asignatura y la carga horaria que posea con carácter interino al momento de la convocatoria, y no podrá acceder por el mismo concurso a otras horas cátedra. El concurso vencerá en el mismo momento en que el docente sea confirmado como ‘titular’ de la asignatura concursada”.

Actualmente, el ISFD Almafuerter ofrece como única carrera el Profesorado de Educación Primaria (Resolución Ministerial 4154/07) y complementa su oferta de trayectos formativos con proyectos de extensión y capacitación. También cuenta con un departamento de investigación desde el que se desarrollan y se implementan proyectos de manera periódica.

Los orígenes de la institución se remontan a 1987, cuando mediante la Resolución 0898, el secretario de Educación de ese momento, Prof. Blas Aurelio Aprile, creó el Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente Municipal (CCPDM). El CCPDM llevó adelante sus actividades hasta 1992, año en el que desde la Secretaría de Educación se comienza a trabajar en un proyecto destinado a conformar un organismo que proveyera a lxs docentes apoyo necesario para desarrollar sus actividades específicas (D.I.2, P.1). Lxs responsables de esta iniciativa son el secretario de Educación y Cultura Gregorio Romero, el subsecretario

¹⁰ Ver como ejemplo

<https://www.mardelplata.gob.ar/documentos/administracion/boletin%202433%20dr%20fecha%2005-12-2017.pdf>

Reinaldo Poggi y la directora de Educación Bruna Peredo. En 1993, sobre la base del CCPDM, se crea el “Instituto Superior de Perfeccionamiento, Actualización y Capacitación Docente Municipal” (ISPAC), “para optimizar, jerarquizar, y profundizar el servicio en base a su transformación” (D.I.2, P.1).

Para la coordinación y dirección del ISPAC fueron convocados dos directores que se encontraban en ejercicio en el Sistema Educativo Municipal, la Prof. Susana Caparelli y el Lic. Juan Carlos Lespada. Como responsables de la institución, fueron ellos quienes elaboraron el proyecto educativo que sería aprobado por el Honorable Concejo Deliberante mediante la ordenanza 8907, sancionada y promulgada en enero de 1993. Desde ese año, la institución ofreció cursos de Capacitación Docente de “Nivel 1 y 2” para técnicos y profesionales a través de una propuesta denominada “Proyecto 4444”.

Luego de sucesivos intentos por lograr el reconocimiento provincial como institución “oficial” del sistema educativo jurisdiccional, en el año 2000 se impulsó un pedido en el que se introdujo el nombre “Almafuerte” y se solicitó a las autoridades de la Provincia de Buenos Aires dar cumplimiento a la Resolución de la DGCyE N° 2456/98, en la que se indicaba “reconocer dentro del ámbito de la enseñanza de gestión pública de la Provincia de Buenos Aires a las instituciones educativas de los distintos niveles y modalidades de la enseñanza dependientes [...] y de los gobiernos municipales existentes o a crearse”.

Sin embargo, no fue sino hasta 2001 que la institución obtuvo el reconocimiento oficial por parte de la Provincia de Buenos Aires mediante Resolución 249/01 de la Dirección General de Cultura y Educación, dirigida en ese momento por el Prof. Mario Oporto. La normativa reconoció al Instituto Superior de Perfeccionamiento, Actualización y Capacitación Almafuerte como Instituto de Formación Docente N° 6006. Finalmente, en marzo de 2005, en Disposición N° 056 de la Dirección de Educación de Gestión Privada, se aclaró que “el nombre que deberá utilizar (según nómina aprobada como Anexo I de la Disposición N° 522/04)” es Instituto Superior de Formación Docente ‘Almafuerte’ – DIPREGEP 6393”. Juan Carlos Lespada, primer director de la institución, comenta sobre este momento de la vida institucional: “Le pusimos Instituto Almafuerte por lo que significaba Almafuerte Palacios para el grupo

organizador. Esa lucha, esa lucha casi desigual con el sistema, que parece que subsiste” (Difusión Almafuerte, 2020, 5m48s).

En 2004 se otorgó el permiso para que la institución ofreciera el Profesorado en Educación Primaria y, con el aval del Sistema Educativo Municipal, se incluyó dentro de la propuesta formativa la orientación en “Comunidades Socialmente Desfavorecidas”, hecho que “supuso la conformación de un cuerpo de docentes que asumía el desafío de formar maestros que pudieran actuar en escenarios signados por la crisis que afrontaba nuestro país” (Rustoyburu, 2011, p. 3). Este rasgo tuvo implicancias en dos aspectos de la vida institucional:

En el marco de la carrera de formación docente, la orientación supuso la inclusión de asignaturas extracurriculares que promovieron el abordaje analítico, reflexivo e investigativo sobre la desigualdad social y educativa. Como parte del trabajo docente, se teorizó y se produjeron publicaciones orientadas a dar sustento a la orientación. En este contexto, se definió a las comunidades socialmente desfavorecidas como un “grupo de personas que viven en un tiempo y lugar determinado influenciados por vectores sociales que limitan, impiden o condicionan negativamente su desarrollo y superación” (Lespada y Torrecilla, 2005, p. 13) y se creó el departamento de investigación con la finalidad de dotar de teoría a la orientación de la carrera y abordar objetos de estudio vinculados a la relación entre desfavorabilidad social y educación.

Cabe destacar que la constitución del equipo de investigación y la continuidad de los cursos de actualización que formaban parte de la propuesta de formación continua que brindaba el instituto desde sus inicios abonaron a la consolidación de los departamentos de docencia, investigación y extensión que fueron legitimados en 2007 por la Resolución N° 30/07 del Consejo Federal de Educación, que en su artículo 2° afirma que “el Sistema de Formación Docente ampliará sus funciones para atender las necesidades de formación docente inicial y continua y los requerimientos de producción de saberes específicos”. Cabe destacar que, en su Anexo I, esta normativa expresa “la conveniencia y necesidad de que las instituciones formadoras lleven adelante tareas de

producción de conocimientos, acuerdo que se ve reforzado cuando se fija la necesidad de institucionalizar las nuevas funciones (investigación y capacitación)” (Normativas 2, 2015, p. 55).

Otro rasgo distintivo de la institución radica en los proyectos institucionales que han tenido continuidad desde 2010/2011 y se incorporan al calendario académico del instituto. En todos los casos, se trata de experiencias autogestionadas. Tres de los proyectos que han tenido continuidad hasta la actualidad son:

- ¿Vamos? Proyecto en el que se desarrolla un viaje de estudios secuenciando por año visitas a las ciudades de Tandil, Rosario, Buenos Aires y Tigre (el Delta). La periodicidad de los viajes alternando los destinos posibilita que cada estudiante, al finalizar la carrera, haya tenido la oportunidad de viajar a cada uno de estos lugares.
- Seminario Institucional. Se concreta de manera bianual y aborda temáticas consensuadas institucionalmente a partir de consultas con los claustros y participación activa del Consejo Académico Institucional. De acuerdo con lo que señala el sitio web institucional¹¹, estos seminarios abordan temas sensibles para el campo educativo y la enseñanza, y procuran generar condiciones para el análisis, la reflexión y la discusión sobre temas de agenda que hacen al trabajo docente y al ejercicio de ciudadanía. Hasta la fecha se han concretado cuatro ediciones: “Políticas de cuidado en la Escuela Primaria” (2021), “El Diseño Curricular y las prácticas de enseñanza en el nivel primario” (2018), “Prácticas de evaluación en educación” (2016), “Poniendo al juego en juego” (2014) y “La escuela y la diversidad, experiencias y posibilidades” (2012).
- Proyecto Jóvenes y Memoria. Docentes y estudiantes participan en el Programa Jóvenes y Memoria de la Comisión Provincial por la Memoria. Este programa, puesto en marcha en 2002, tiene como principal objetivo abonar a

¹¹ <https://isfdalmafuerte-bue.infed.edu.ar/sitio/seminarios-institucionales/>.

una construcción colectiva de la memoria aportando narrativas y documentando materiales sobre pasado reciente y temas vinculados a los derechos humanos, violencia institucional, violencia de género, entre otros, desde un enfoque local y territorial.

8.b. Historización del proceso de implementación de la plataforma virtual del ISFD Almafuerde y características del entorno

En este proceso de institucionalización y de forma simultánea al desarrollo de la política nacional orientada a la inclusión de entornos virtuales en el marco del INFD, el ISFD Almafuerde recorrió un camino particular que dialogó con las políticas nacionales pero que tuvo un itinerario previo que fue independiente y alternativo, al menos en una etapa inicial. En 2006, un programador presentó a la institución un entorno de desarrollo propio denominado “Chenque51” y la propuesta de incorporación de una plataforma para generar propuestas de Educación a Distancia (EaD) ligadas a la virtualidad. Hasta ese momento, el ISFD Almafuerde había desarrollado propuestas de capacitación de tipo presencial o a distancia, pero con soportes analógicos.

Quien dirigía la institución en ese momento, el Prof. Juan Carlos Lespada, gestionó ante las autoridades comunales los recursos para poner en marcha el proyecto y ese mismo año concretaron la iniciativa nombrando además el cargo de facilitador TIC para el programador y desarrollador de la plataforma. De este modo, Chenque51 se constituyó como una de las primeras plataformas web dedicada a generar propuestas de capacitación en entornos virtuales en la ciudad de Mar del Plata.

Luego de replicar la experiencia en 2007, en 2008 se integró la propuesta al nuevo plan de estudios que se puso en marcha a partir de la implementación del diseño curricular aprobado por la Resolución N° 3655/07. Este pasaje representó, además, el tránsito de las propuestas de “EaD” hacia las propuestas de “apoyo a la presencialidad”. Señala el facilitador TIC de la institución que “el cambio de modalidad se dio después de que ‘cayeron’ los cursos.

Porque se había trabajado con dos cohortes, pero después ya no se aprobaron más cursos ni se presentaron nuevos proyectos. Entonces había que darle algún otro destino a esa plataforma. Y ahí se proponen aulas virtuales como apoyo a lo presencial. Así arrancamos”.

De acuerdo con las estadísticas institucionales, el nivel de aceptación de Chenque51 como entorno de “apoyo a la presencialidad” fue bajo. Para 2009, únicamente dos docentes habían sostenido una propuesta que articulara las clases presenciales con el entorno virtual.

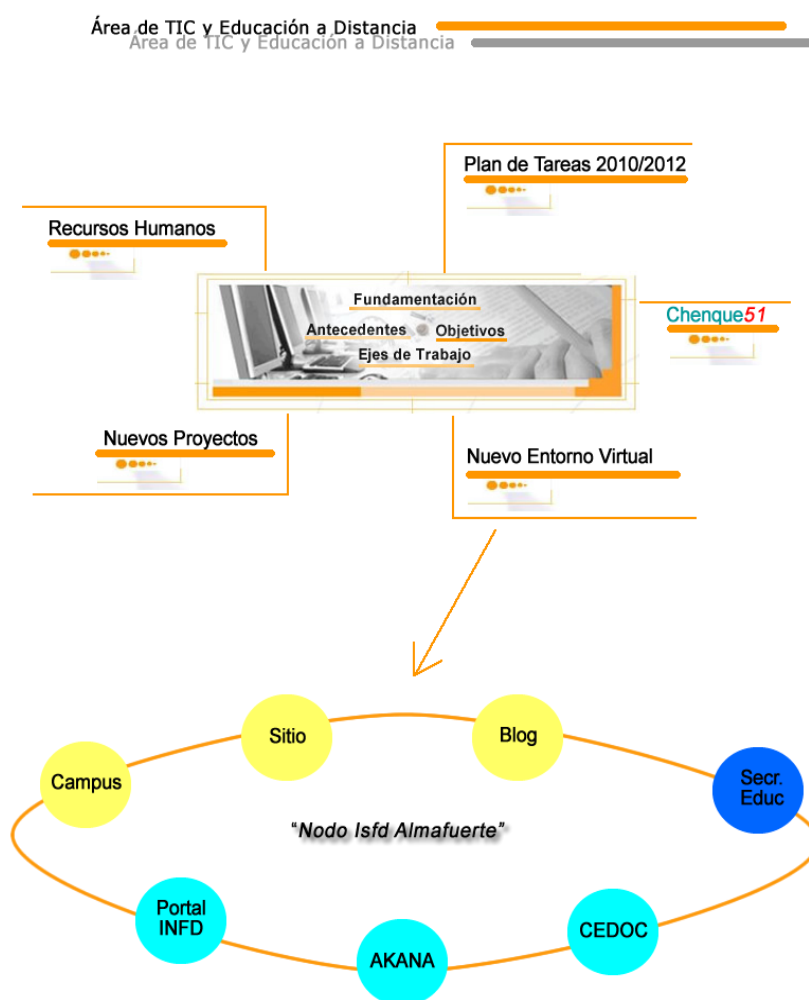
Sin embargo, a fines de 2010, el facilitador TIC del instituto y el equipo directivo entraron en contacto con el INFD y el entorno virtual que proveía de manera gratuita a todos los institutos de formación docente del país la plataforma E-ducativa. En 2011 se propuso la migración del sitio web del instituto y del campus virtual desde la plataforma Chenque51 a la plataforma E-ducativa, que incluyó como parte de la propuesta un blog y la posibilidad de participar de una red social común a todos los institutos de formación docente del país llamada “Akana”. De manera complementaria, se garantizó la inclusión del ISFD en la Red Virtual de Institutos de Nivel Superior del INFD y el acceso a CeDoc, un centro de documentación con las publicaciones producidas en soporte digital desde y para el nivel superior.

Actualmente se está utilizando un software propietario (CHENQUE51) bajo plataforma windows y la continuidad en su desarrollo y actualización dependen de su creador. e-DUCATIVA también es un software propietario. Existe una empresa con desarrolladores que en forma permanente le van incorporando funcionalidades y realizan su actualización tecnológica. Su uso tiene amplia difusión a nivel mundial por lo cual es una herramienta conocida en el contexto de la Educación a Distancia.

Y dentro de los propósitos que tiene el Departamento de Educación a Distancia, es ir mejorando y modernizando las herramientas de e-learning. Por ello el Responsable Técnico del Área se encuentra capacitándose en el uso y administración de las herramientas de e-ducativa que luego serán implementadas en el Instituto.

Documento recuperado del historial de publicaciones de Chenque51 en el momento en que se iniciaba la migración a E-ducativa.

Durante el desarrollo de esta migración de una plataforma a la otra, se mantuvo de manera inicial el nombre del área “TIC y Educación a Distancia” como parte de una herencia en el sentido del uso de la plataforma. Sin embargo, en los hechos, la institución no volvió a generar propuestas de formación que no fueran de carácter presencial, y para 2012 el departamento pasó a llamarse “Área de TIC”.



Esta representación visual formó parte de la página principal del sitio del instituto en E-ducativa durante 2011.

Con la implementación de E-ducativa, los responsables del área de TIC desarrollaron en 2012 dos cursos de capacitación internos denominados “conociendo el nodo”, para que los docentes pudieran ponerse en contacto con el entorno. En 2015, el equipo directivo indicó

que como parte de la planificación anual debía incluirse una clase virtual y al menos una actividad que implicara producciones dialógicas o colaborativas (preferentemente utilizando la herramienta “Foro de discusión” o “wiki”). Esta decisión tuvo una recepción disímil y en algunos casos fue leída como una imposición.

[...] algunas herramientas estaban y las usábamos porque ya era costumbre, pero no éramos felices usándolas. Vos sabés que en el instituto los profes no éramos felices usando el aula virtual por obligación. (LB_2)

Después creo que institucionalmente necesitás que te dejen cierta libertad de cátedra, ¿no? De poder elegir lo que vos querés hacer, de que no te estén persiguiendo con la utilización de determinadas herramientas. Esto hoy no existe, pero en algún momento decía, “es obligatorio que todo el mundo haga una actividad en la plataforma”. Y para algunas... decíamos “sí, está bueno”, y no nos generaba... Pero hay gente que por ahí no, que no le pasa por ahí, que no le encuentra ninguna utilidad. Entonces termina siendo una imposición, que no necesariamente está escuchando la necesidad de determinadas áreas. (CR_1)

Ese proceso de implementación del campus virtual derivó en que al inicio de cada ciclo lectivo el equipo docente tuviera a disposición un aula virtual para los distintos espacios curriculares. Si bien la exigencia de publicar una clase o desarrollar una actividad en ese entorno se flexibilizó, gradualmente se generalizó su utilización como repositorio de programas y documentos de trabajo. Para el inicio del ciclo lectivo 2020, la totalidad del plantel docente tenía a disposición un aula virtual de la asignatura a cargo, el 90% publicaba en ese espacio el programa de la materia, el contrato didáctico y la bibliografía; y el 46% tenía al menos una clase o una actividad programada para la cursada.

Capítulo 9: Docentes participantes de la investigación

DB

DB es un participante clave en la historia de esta investigación. En la primera entrevista que tuvimos con él, se hizo evidente que el análisis de los procesos comunicativos que tenían lugar en los entornos virtuales del ISFD Almafuerde, así como los criterios que los habilitaban, no podían escindirse de acontecimientos y vivencias que habitaban en las biografías de cada uno de esos entrevistados.

La enseñanza es un poco todo eso. Promover reflexión, promover la formación de criterios, dar lugar a la práctica, a la voz del otro, y también transmitir información. Bueno, se deriva también de cómo son mis clases. Si yo te dijera (pone vos sobreactuada) “algunos dicen que se debe transmitir información”... También lo es. **Yo tengo ahí como contramodelo algunas clases que he tenido yo como estudiante universitario**, donde decís “todo lindo el clima áulico, pero entre que entré y me fui, no se dijo nada nuevo”. Y a mí me parecía una pérdida de tiempo. (DB_1)

Profesor en Comunicación Audiovisual egresado de la Universidad Nacional de La Plata, DB tiene cuarenta y cuatro años. Sus primeras experiencias como docente fueron en calidad de “ayudante-alumno” cuando transitaba el tercer año de la carrera universitaria. A pesar de este interés y predisposición para desempeñarse como educador, su llegada a los institutos de formación docente estuvo vinculada a condiciones contextuales que funcionaron como una alternativa a sus búsquedas laborales. Para entender esto, conviene señalar que, además de ejercer la docencia, DB es realizador de cortometrajes de ficción, documental e institucionales y que sus intenciones iniciales como educador tenían que ver con ese campo de saberes:

En los dos últimos años, yo ya notaba además que mi predisposición al estudio y a la carrera era diferente a la del resto de mis compañerxs, me interesaban más las cosas conceptuales que a lxs otrxs (que les interesaban más “los tachos” y aprender lo

técnico solamente). A mí me interesaba la fundamentación, lo conceptual y, además, los tachos. A partir de tercer año vi que me interesaba la docencia, y sobre todo en (nivel) superior. (DB_1)

El instituto 19 fue la oportunidad de que surgiera un concurso. Frente a la nula oferta académica relacionada a artes en general, a comunicación también en general, y a comunicación audiovisual en particular dentro de la universidad de Mar del Plata, había que ampliar la mirada hacia otros terciarios. (DB_BIO)

Trabaja en institutos de formación docente desde 2010, cuando ganó en un concurso de exposición y antecedentes el cargo docente para enseñar en la asignatura Medios Audiovisuales, TIC's y Educación en tercer año del Profesorado de Educación Primaria en el ISFD N° 19. Su llegada al ISFD Almafuerde fue en 2016, cuando asumió como docente del espacio extracurricular Taller de TIC y Educación, que se ofrece en primer año de la misma carrera. En ambas asignaturas tiene una carga horaria de treinta y dos módulos anuales (clase de una hora reloj por semana) aspecto que aparece de manera recurrente en su testimonio.

Las primeras dos entrevistas con DB tuvieron lugar en la biblioteca del ISFD N° 19, donde ambos trabajamos en las mismas asignaturas, pero en carreras diferentes. La locación en la que se concretó el encuentro no fue un aspecto menor en el desarrollo del diálogo puesto que durante una buena parte del intercambio muchas de las referencias a su práctica docente se vincularon con su trabajo en esa institución y no sobre lo que ocurría en el Instituto Almafuerde.

La entrevista biográfica tuvo lugar a fines de abril de 2019. Dado que ambos somos vecinos del barrio Punta Mogotes de Mar del Plata y, en procura de un lugar tranquilo en que DB se sintiera cómodo como entrevistado, acordamos encontrarnos en su casa. El registro duró aproximadamente una hora.

El desarrollo de la entrevista, centrada en los procesos comunicativos que tuvieron lugar en sus prácticas docentes en tiempos de COVID, fue en noviembre de 2020 de manera presencial y en mi casa. El encuentro significó nuestro primer contacto cara a cara después

de un año y tuvo, a mi entender, connotaciones celebratorias en el contexto del cierre de un año de trabajo complejo y arduo.

LB

LB tiene cuarenta y un años, es profesora de EGB 1 y 2 y profesora de Matemática. Su testimonio, al igual que el de DB, fue sustancial para la inclusión de una mirada atenta al componente biográfico en esta investigación. En la primera entrevista, orientada a recuperar su práctica profesional y los criterios para la inclusión de entornos virtuales en sus propuestas de enseñanza, se abrieron dos direcciones relacionadas con experiencias personales y laborales previas. Por un lado, la recurrente referencia a profesionales de la educación que habían marcado su forma de pensar y de entender no solo la enseñanza de la matemática, sino un modo de estar en el aula y de vincularse con lxs estudiantes. Por otro, su formación y desempeño como docente de nivel primario, que señala como condición para poder enseñar en el profesorado: “[...] lo aprendí cuando era maestra y me lo enseñó una directora, es que todos tienen que estar activos y prestando atención. Son 120 minutos que tienen que estar conectados” (LB_1).

La entrevista biográfica, la primera que se concretó para la investigación, permitió expandir estos emergentes y confirmó la necesidad de ampliar la mirada respecto de los criterios y fundamentos que sostenían e impulsaban las prácticas de enseñanza y los procesos comunicativos implicados en ellas:

Me parecía que para enseñarle a un maestro tenías que ser maestro. O sea, para mí eso es clave. Tenés que conocer la disciplina, y tenés que conocer la escuela desde el lado de adentro, conocer a los chicos, sentarte con ellos y ser “su señorita”. (LB_3)

Claramente todas ellas (sus referentes en el campo) son también maestras de grado. Con muchos años de trayectoria, y ubicadas en la didáctica y en la enseñanza de la matemática en el nivel primario. (LB_3)

LB se desempeña como docente en dos institutos de formación docente, uno de Mar del Plata y otro de Miramar. Es coordinadora pedagógica de matemática e integrante del equipo técnico regional (ETR - Región 19) de la Dirección de Formación Docente Permanente.

Su primera experiencia docente fue a los veintidós años haciendo suplencias en instituciones educativas privadas, luego pasó a formar parte de esas instituciones como docente titular, y finalmente se desempeñó como maestra de grado en escuelas públicas. Su trayectoria en el nivel primario se extendió por diez años trabajando en segundo ciclo. Su vínculo con la educación y con la docencia es posible rastrearlo en sus palabras cuando en la primera oración de la entrevista biográfica señala:

Para mí, en mi infancia, la escuela era el mejor lugar donde podía estar. No había un lugar mejor. Ni mi casa, ni el barrio. No había un lugar mejor que la escuela, con mis hermanas. Ahí partimos. La escuela Provincial N° 15 Juan Bautista Alberdi. (LB_3)

Fue como ir de un saltito a otro. Yo quería ser maestra de grado de determinados lugares. Quería conocer varios contextos. Quería conocer la escuela de gestión pública, en contextos sociales más complejos, y tuve la posibilidad de hacerlo, quería conocer los colegios privados para ver cómo se manejaban distintas clases sociales, poder hacer diversos análisis desde lo familiar, desde lo social y desde lo cultural, y lo pude hacer. Y eso me interesaba por una cuestión personal, porque: ¿por qué yo entré a esto?, ¿por qué el mejor lugar para mí era la escuela? Entonces, yo me pregunto ¿por qué creo que para un chico de una escuela con condiciones de desfavorabilidad en cuanto a lo social, la escuela tiene que ser el mejor lugar? Tiene que ser el lugar donde quiere ir. (LB_3)

Su llegada al ISFD Almafuerte se produjo en 2014 a partir de un llamado a presentación de proyectos para cubrir un cargo en segundo año del profesorado que dejaba vacante una docente cofundadora de la institución considerada una referente a nivel regional como especialista en didáctica de la matemática. Poco después, LB acrecentó sus horas de

clase concursando las horas de una nueva comisión que se abrió para segundo año y un cargo docente que por jubilación dejó vacante una profesora de tercer año de la carrera. Según su testimonio, podría haber aspirado a tomar horas en primero y cuarto año de la carrera, pero decidió no hacerlo.

Mi apuesta fue tener las dos didácticas. Podría haber tenido las dos didácticas y el taller, o las dos didácticas y el ateneo, pero no me parecía ético. No me parecía bueno que unos pibes que están cuatro años en un instituto tuvieran tres a la misma profesora. ¿Por qué? Porque les dan una sola mirada del mundo (en ese pequeño recorte, ¿no?). Así que cuando vi que estaba la posibilidad de concursar el ateneo, dije “no está bueno”. (LB_1)

Las primeras dos entrevistas con LB se concretaron a comienzos de abril de 2019 en el espacio de la Secretaría del ISFD Almagro que, hasta 2019, también funcionaba ocasionalmente y en momentos puntuales como sala de profesores. Tuvieron lugar inmediatamente después de finalizada la jornada laboral y se dieron en un clima distendido, pero atento.

La entrevista biográfica se concretó a fines de abril y fue la primera experiencia de expansión biográfica para ahondar en elementos y contextos que se habían insinuado en el primer encuentro. El resultado de ese intercambio resultó revelador y sirvió como fundamento para reorientar la mirada a la hora de pensar los criterios que daban sustento a los procesos comunicativos que se promovían y se habilitaban en sus propuestas de clase.

Finalmente, el 20 de noviembre de 2020 se concretó la cuarta y última entrevista, destinada a relevar la experiencia de cursada en pandemia y los procesos comunicativos que se habían gestado en el entorno virtual del instituto en un contexto de cursada sin presencialidad física.

NR tiene cuarenta y un años y es profesora de Matemática e Informática Educativa graduada de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Además de ser docente en dos institutos de formación docente de Mar del Plata, se desempeña como coordinadora pedagógica de Matemática y como integrante del equipo técnico regional (ETR - Región 19) de la Dirección de Formación Docente Permanente.

Es una de las participantes con la que más empatía he desarrollado. A lo largo de la investigación y probablemente, al menos en parte, como consecuencia de los encuentros que fuimos teniendo en el proceso que hizo posible la concreción de las entrevistas, construimos un vínculo de confianza y cariño.

Si bien su primera experiencia docente en una institución educativa formal fue a los veintidós años, su narrativa autobiográfica ubica sus inicios en la enseñanza mucho antes de transitar su carrera de formación docente inicial.

Mi mamá es maestra y a mí me iba muy bien en matemática. Y a los quince años empecé a dar clases particulares en el garaje de mi casa [...] cuando llegaba algún papá preguntando por algún maestro particular o una maestra particular, mi mamá les recomendaba que vinieran a hablar conmigo. Y yo daba clases con el uniforme de escuela a los quince años. (NR_BIO, p. 1)

Su llegada al Instituto Almafuerde tuvo lugar en 2017 luego de que una de sus compañeras docentes del equipo técnico regional que depende de la DGCyE de la Provincia de Buenos Aires le sugiriera concursar el cargo que ella dejaría vacante como consecuencia de su jubilación. Hasta ese momento, su experiencia en carreras de formación docente se vinculaba con la cobertura de cargos como suplente en el ISFD N° 19.

La primera entrevista con NR tuvo lugar en una de las aulas del ISFD N° 19 un miércoles de mayo de 2019. La decisión metodológica de incorporar entrevistas orientadas a componer relatos autobiográficos ya se había concretado para ese entonces, por lo que ese primer encuentro formal centró la mirada en recuperar su experiencia vital previa. La entrevista

duró cincuenta y cuatro minutos, pero la reunión, entre la contextualización de la investigación, discusiones y derivaciones llevó más de tres horas.

Las entrevistas sobre su práctica profesional y la inclusión de tecnologías y trabajo con entornos virtuales en sus propuestas de enseñanza tuvieron lugar un mes después en la biblioteca del ISFD Almafuerde. En un espacio de trabajo habitual para ambos, el intercambio fue distendido, profundo y nuevamente más extenso de lo pautado.

La última entrevista, orientada a recuperar su experiencia docente en tiempos de pandemia, tuvo lugar por la plataforma Zoom en diciembre de 2020. Cada uno desde su hogar y en un contexto de distanciamiento social, optamos por desarrollar el encuentro de manera sincrónica sosteniendo la pantalla como mediación, tal como había ocurrido durante todo el ciclo lectivo con nuestras propuestas de clase.

FP

FP tiene cuarenta y tres años. Es profesora en Letras (UNMDP) y magister en Enseñanza de la Lengua y la Literatura (UNR). Actualmente es la directora del ISFD Almafuerde, cargo al que accedió a fines de 2019, meses antes del inicio de la pandemia y tras un breve pasaje por la regencia. Su llegada al instituto se dio en 2006, cuando ya contaba con un año de experiencia en formación docente.

Su primera experiencia en institutos de formación docente fue en 2002, cuando tenía veinticinco años y acumulaba experiencia docente previa como adscripta en Literatura Europea y luego ayudante en Lingüística en la carrera de Letras de la Universidad Nacional de Mar del Plata. En sus primeros años como profesora de Letras, trabajó en escuelas secundarias privadas de la ciudad.

Las primeras tres entrevistas con FP se desarrollaron en la biblioteca del instituto entre julio y noviembre de 2019. En cada caso, el espacio de reunión fue elegido por ella. El cuarto y último encuentro, atendiendo las condiciones contextuales que proponía la pandemia, se desarrolló por videollamada a comienzos de 2021.

CR

CR tiene cuarenta y cuatro años y es profesora y licenciada en Historia (UNMDP) y doctora en Ciencias Sociales (UBA). Es la docente con mayor trayectoria y antecedentes en el ámbito académico de todo el plantel de educadores que se desempeña en el Instituto Almafuerde. Según su testimonio, su concepción sobre la enseñanza está atravesada por su experiencia y su función de investigadora. Ha realizado un trayecto formativo posdoctoral en la Universitat de Barcelona y es investigadora de Conicet con lugar de trabajo en el grupo de Estudios sobre Familia, Género y Subjetividades de la UNMDP. Sus líneas de investigación están vinculadas a la construcción social de la infancia y las transformaciones familiares en los saberes biomédicos y psi.

Para mí, la práctica docente, mi praxis, es inseparable de la investigación. Cuando no vivía de esto, de la investigación, siempre hice esto, investigar. Porque me parecía que era una forma no solo de estar actualizada, sino también de saber cómo se construyen los saberes. Que las chicas, cuando yo enseñé didáctica, para que las chicas no repitan textos tienen que saber cómo se construyeron esas ideas. Por eso me parece que, como profesora de Ciencias Sociales tengo que saber hacer Ciencias Sociales.

(CR_1)

Es una de las docentes que formaron parte de la etapa fundacional del ISFD Almafuerde. Su llegada a la institución en 2003 se dio en el marco del inicio de la carrera de Formación Docente para EGB 1 y 2 y quedó a cargo de asignaturas que abordaban contenidos que hacían a la especificidad de la orientación que ofrecía el instituto.

Es una de las docentes que impulsaron la participación del instituto en el Programa Jóvenes y Memoria organizado por la Comisión Provincial por la Memoria en el que estudiantes de toda la provincia de Buenos Aires desarrollan investigaciones sobre acontecimientos y problemáticas sociales e históricas en su comunidad. Desde 2011, la participación en este programa forma parte de las acciones institucionales que promueven trayectos formativos extracurriculares como parte de la carrera.

Las primeras entrevistas con CR tuvieron lugar en uno de los dos cafés que se ubican en las inmediaciones del instituto y a los que habitualmente concurren algunos de los docentes. Un lugar conocido y habitual que permitió que los encuentros fueran distendidos y se desarrollaran en condiciones favorables para el diálogo fluido.

Capítulo 10: Procesos comunicativos en el entorno virtual del ISFD

Almafuerte

10.a. Expansión biográfica y direccionalidades

Al investigar sobre procesos comunicativos, nos interesamos por prácticas sociales pasibles de ser identificadas en tanto espacios de interacción entre sujetos. En esta búsqueda, más que un análisis descriptivo de las situaciones de comunicación que se gestaban en las aulas virtuales del Instituto Almafuerte, nos motivaba reconocer e interpretar las decisiones pedagógicas que permitían que esos intercambios tuvieran lugar, considerando que la inclusión de entornos virtuales era una opción de la que lxs docentes podían prescindir atendiendo a que la modalidad de cursada era enteramente presencial. Por lo tanto, si la presencialidad hacía posible el desarrollo de procesos educativos en los que se producía sentido, si permitía habilitar y recrear significados, si daba lugar a relaciones entre docentes y estudiantes, nos parecía necesario identificar los motivos por los que lxs docentes decidían incorporar los entornos virtuales a la cursada y en qué condiciones lo hacían.

Entre los supuestos que orientaron el inicio del proceso de construcción del objeto de análisis se encontraba el prejuicio de que la inclusión de entornos virtuales en las prácticas de enseñanza dependía del grado de conocimiento tecnológico que lxs docentes tenían sobre sus potencialidades. Sin embargo, en las sucesivas aproximaciones al campo se hizo evidente que, por un lado, había docentes con formación específica y experiencia en la gestión de campus virtuales y que eso no implicaba necesariamente que desarrollaran prácticas o encontraran potencialidad en el aula virtual de la plataforma institucional.

7) ¿Tuviste algún tipo de capacitación/propuesta de formación sobre el uso de plataformas web y aulas virtuales?

32 respuestas

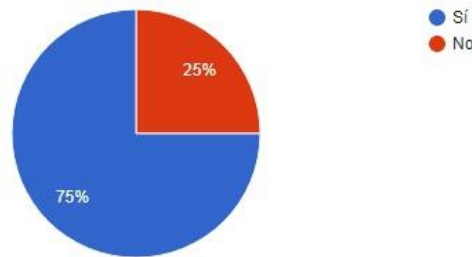


Gráfico 1. Tres de cada cuatro docentes afirmaron haber transitado trayectos formativos sobre la gestión de entornos virtuales.

4) Indicá con una cruz cuál de estas plataformas usaste alguna vez:

24 respuestas

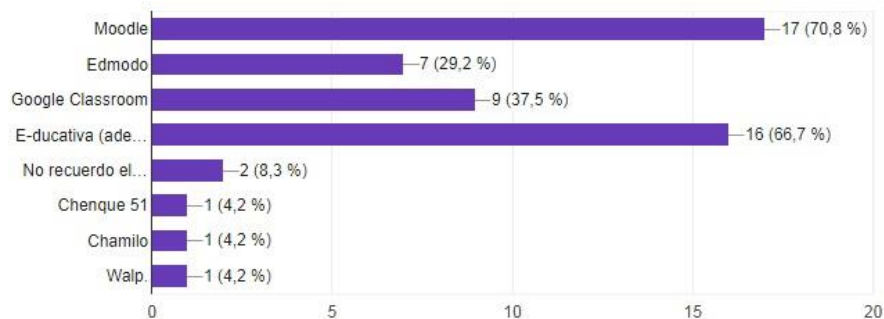


Gráfico 2. Más de la mitad del equipo docente manifestó tener experiencia en la utilización de otras plataformas.

Por otra parte, la mayor cantidad de interacciones que se reportaban en el campus tenían lugar en aulas en las que los procesos comunicativos se concentraban en funciones específicas como el foro y la mensajería interna, que no requerían saberes técnicos complejos. Esto se ratificó en las respuestas que el equipo docente ofreció en la encuesta inicial exploratoria.

2) Indicá qué tipo de actividades/acciones desarrollaste como docente responsable de un aula virtual.

27 respuestas

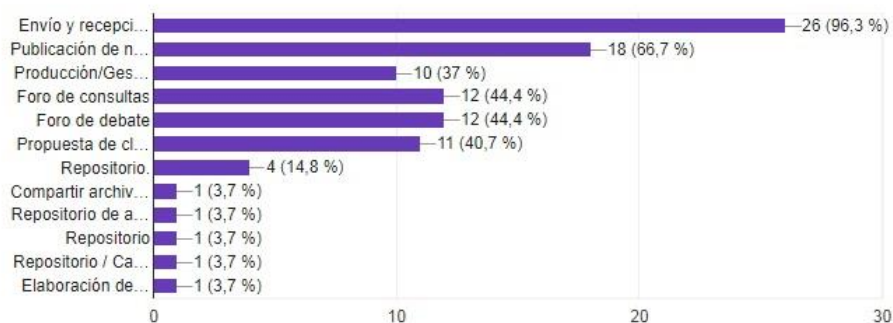


Gráfico 3. La mayor parte del equipo docente habilitaba el aula virtual para el envío y la recepción de correos electrónicos y la publicación de noticias.

En las primeras dos rondas de entrevistas que desarrollamos con lxs docentes participantes procuramos indagar acerca de sus prácticas docentes en el instituto, los criterios que fundamentaban la inclusión de tecnologías en sus propuestas de enseñanza y las experiencias que habían tenido en la habilitación de las aulas virtuales como complemento de la presencialidad. Las preguntas de investigación que elaboramos con el objetivo de construir un recorrido de complejidad ascendente y con el fin de reconocer y analizar los fundamentos que daban sustento a los procesos comunicativos que lxs docentes promovían en las aulas virtuales nos llevaron a un proceso de diseño y complementación de los guiones de entrevista que evidenciaron lo que sería un primer hallazgo de la investigación: los criterios que orientaban las propuestas en la virtualidad y posibilitaban procesos comunicativos **alternativos y/o complementarios** a los que tenían lugar en la presencialidad evidenciaban una estructuración compleja y multidimensional en las que tenía un peso significativo la biografía del docente, sus sentires y sus intencionalidades pedagógicas, además de una serie de tensiones de las que los testimonios daban cuenta en relación con el tiempo y el espacio de la clase.

Los testimonios rápidamente ofrecieron indicios sobre la necesidad de ampliar la mirada hacia un enfoque narrativo que atendiera a la biografía de lxs docentes entrevistados.

En las dos primeras entrevistas que se realizaron para indagar sobre las prácticas docentes, LB y DB hicieron referencia a escenas de su biografía que funcionan como parámetro para la fundamentación de criterios que ponen en juego actualmente para promover situaciones de comunicación: “[...] yo lo que intento hacer, que **lo aprendí cuando era maestra y me lo enseñó una directora**, es que todos tienen que estar activos y prestando atención. Son 120 minutos que tienen que estar conectados” (LB_1).

la enseñanza es un poco todo eso. Promover reflexión, promover la formación de criterios, dar lugar a la práctica, a la voz del otro, y también transmitir información. Bueno, se deriva también de cómo son mis clases. Si yo te dijera (pone vos sobreactuada) “algunos dicen que se debe transmitir información”. También lo es. Yo **tengo ahí como contramodelo algunas clases que he tenido yo como estudiante universitario**, donde decís “todo lindo el clima áulico pero entre que entré y me fui, no se dijo nada nuevo”. (DB_1)

A partir de este emergente se decidió incluir una ronda de entrevistas biográficas que constituyeron un aporte sustantivo a la investigación en tanto recuperaron vivencias que evidenciaron la existencia de hitos en las historias personales que dan sustento a argumentos y decisiones de vida que atraviesan también aspectos de la práctica profesional de los participantes

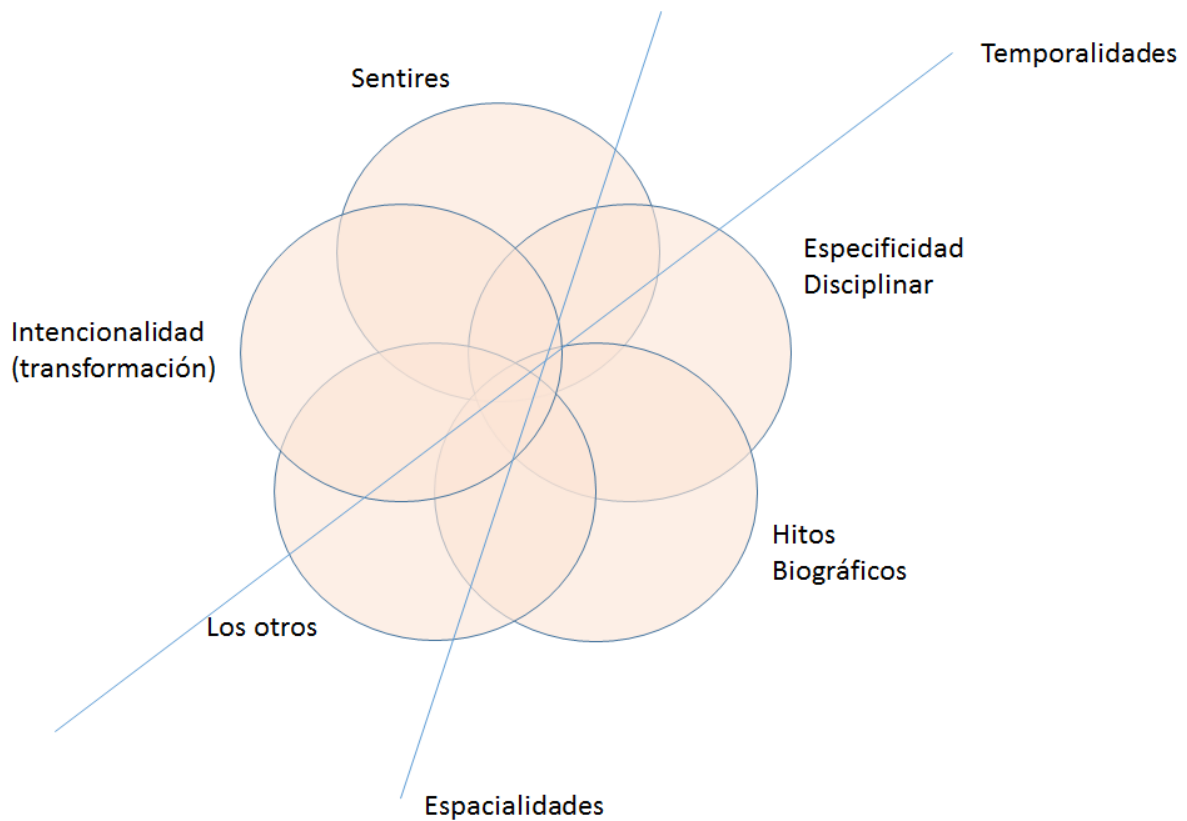
Cuando estaba en la secundaria, en tercero, tuve una profe de Historia, bueno, yo soy profe de Historia..., que era recapa, que nos enseñaba a aprender. La flaca daba clases sin carpeta, sin cuaderno. Nos enseñaba a partir de escuchar su clase y de hacer lecturas críticas del libro. Teníamos libro y manual de documentos, de fuentes históricas. Y ella daba su clase del tema, después nos hacía leer los documentos, y la clase de ella era un bardo. Era todo el tiempo criticar lo que decía el libro, y comparar con el documento. Una clase como muy política. Ella había sido detenida desaparecida y tenía como toda una historia de militante que contaba en clase y que siempre nos

decía en clase: “Hay que buscar la verdad, hay que saber buscar la verdad. Tenés que aprender a romper con las ideas más generales”. Entonces nos generaba como mucho impacto esa profe, a muchos, porque varias de mis compañeras de la secundaria terminamos estudiando el profesorado de Historia por ella, por haberla tenido a ella de profe y decir “quiero ser docente”. (CR_3)

“Para mí, en mi infancia, la escuela era el mejor lugar donde podía estar. No había un lugar mejor. Ni mi casa, ni el barrio. No había un lugar mejor que la escuela, con mis hermanas. Ahí partimos”. (LB_3)

La expansión biográfica aportó elementos que complejizaron la mirada sobre el tema y pusieron en evidencia la existencia de huellas de las historias de vida que operan como condición de producción para las prácticas docentes en general y aquellas que se habilitan en los entornos virtuales en particular. Significó uno de los hitos de la investigación en la medida en que permitió componer el entramado que contiene las interpretaciones construidas.

A la hora de sostener las decisiones que fundamentan el desarrollo de procesos comunicativos en el entorno virtual, identificamos cinco dimensiones de análisis que organizan los testimonios de lxs docentes participantes: hitos de la propia biografía, condiciones que tienen que ver con la especificidad de la propia disciplina que se enseña, las intencionalidades pedagógicas, aspectos que tienen que ver con los sentires y las emociones, y la mirada sobre lxs estudiantes. Estas dimensiones se intersecan, se superponen y se retroalimentan en las respuestas y se hilvanan en dos ejes que funcionan como una urdimbre a la que se hace referencia de manera recurrente: la temporalidad y la espacialidad.



10.b. Temporalidades y espacialidades como urdimbre

Uno de los emergentes que encontramos a la hora de caracterizar los procesos comunicativos en el campus virtual del instituto se vincula con las redefiniciones de tiempos y espacios de trabajo. En las entrevistas realizadas antes de la pandemia, los testimonios pusieron en tensión el supuesto de una continuidad espacio-temporal garantizada por el convivio áulico. En ese momento, la inclusión del aula virtual procuraba expandir las permisibilidades y obturaciones de la clase presencial en tanto experiencia que acontece en un espacio físico delimitado y en un horario pautado.

Lxs participantes hablaron del tiempo como un limitante, un recurso escaso que encuentra en la inclusión de entornos virtuales una oportunidad para la expansión.

Es importante porque lo que sucede, no siempre sucede y termina en el transcurso de la clase. Hay cosas que vos te quedás pensando después como profe. Muchas veces te vas pensando en algo que sucedió, en una pregunta que se hizo, en una respuesta

que diste..., y los chicos también [...]. En cuarto, que las chicas pasan mucho tiempo fuera del instituto y en distintas escuelas... y a veces, vos en toda esa semana no fuiste a esa escuela porque te tocó otra escuela... vos imaginate que todo eso que sucede tuvieran que esperar a volver a vernos para contarlo. Porque eso te pasa ahora. Ahora te conmueve, ahora te preocupa, ahora te alegra. Está bueno poder compartirlo, poder analizarlo. Aunque después lo retomes... pero, eso es ¿viste las familias cuando el padre viaja? Se embarca y cuando vuelve le decís “a la segunda semana tuvo varicela”. Bueno, ya se pasó. Eso es. Pensarlo así, como una comunidad educativa y no aislado. Un foro permanente durante la residencia. Entonces no importa en qué aula, en qué turno, en qué escuela. Digo eso por poner una cosa chiquita que tiene que ver con el problema del tiempo. Es una forma de resolver esta limitación.
(FP_2)

El testimonio de FP da cuenta de dos situaciones problemáticas que se saldan al habilitar situaciones de comunicación en entornos virtuales. Por un lado, responder a la consulta de las estudiantes con una latencia que garantice que la inquietud encuentre respuesta a tiempo, cuando la duda sigue vigente. Pero más allá de garantizar una retroalimentación inmediata, el interés reside también en atender a la dimensión emocional que se juega en la cercanía temporal y espacial de lo vivido. Las condiciones temporales para el intercambio que presupone el encuentro presencial se perciben como limitantes porque la docente se preocupa por los sentimientos del estudiantado: “Porque eso te pasa ahora. Ahora te conmueve, ahora te preocupa, ahora te alegra”. La apuesta en este sentido es construir y alimentar el intercambio y abonar a la relación pedagógica valiéndose de los medios que hagan posible garantizar comunicabilidad, más allá de los condicionamientos que puede suponer “el momento de la clase” presencial.

En esta dirección, es posible identificar corrimientos que ponen en vigencia nuevos modos de encontrarse y estar juntos. Una de las docentes participantes habla de una

reconstrucción de la presencia escindida de los recortes espaciales y temporales del encuentro semanal en el instituto.

El otro día me decía una alumna “gracias por estar siempre”, pero no porque yo esté siempre en línea, o siempre conteste rápido. De hecho, ella me escribió el fin de semana y ella me contestó un día de semana, ¿viste? Pero es haberme hecho una pregunta, y que yo, no en el momento, pero le devolví, y le devolví lo que ella me preguntó. (NR_2)

En este caso, no es la inmediatez lo que se pondera, sino el dar respuesta, el estar ahí. Lo que emerge es una idea de presencia que no requiere necesariamente del convivio áulico. La representación del “estar siempre” que la entrevistada recupera del intercambio con su estudiante expresa la percepción del continuum temporal que tensiona la representación dualista que trabaja con el par binario presencialidad-no presencialidad.

Las menciones en torno a la dimensión temporal proponen referencias que hablan del tiempo como un recurso que se necesita, resulta escaso y en el que se invierte. En las voces de lxs participantes, el tiempo posibilita el desarrollo de experiencias y brinda oportunidades para la construcción de aprendizaje. El aula virtual permite una experiencia de cursada “desanclada” (DB_4).

También porque hay gente que tiene más de un tiempo para responder. Que no responde en el tiempo real. Que si le das la posibilidad de tomarse tiempo para contestar, por ahí es mucho más interesante que lo que escupen en el momento. Entonces eso me parece que es lo que tiene la virtualidad. Que si vos tenés tiempo para elaborar una respuesta puede ser mucho más potente que lo que acontece en tiempo real. (NR_2)

Las oportunidades de expansión del aula que se reconocen en el trabajo con entornos virtuales también se identifican en las permisibilidades que ofrecen las plataformas, programas o aplicaciones en relación con la espacialidad. Las clases en soporte digital

permitieron a lxs docentes generar contenidos hipertextuales, multimediales e interactivos, ante los cuales lxs estudiantes podían tomar decisiones y extender o reconstruir sus recorridos de lectura.

Pero también tiene otras cosas que también fueron medio de casualidad y las descubrí y están buenísimas. Y es que, suponete, les doy una conferencia... entonces les doy el link y la conferencia está colgada en la página de actualización de Emilia Ferreiro. Miraron esa conferencia y miraron tres más... Porque son las que estaban ahí sugeridas. Después se desbarató la clase porque ninguna sabía después con cuál tenía que trabajar. Pero fue mucho mejor de lo que yo había esperado porque en todas hablaba de alfabetización o de aspectos vinculados. Entonces algunas hablaban de los primeros períodos, otros hablaban de las tecnologías en la alfabetización. La discusión fue más rica, pero lo interesante es que si yo les dejo el capítulo en la fotocopidora, leen el capítulo de la fotocopidora, y acá, en cambio, van entrando y haciendo sus propios recorridos. (FP_2)

Hay otro tipo de comunicación que está bueno y te permite profundizar un poquito. Yo creo que en ese sentido permite cierta continuidad en la relación comunicacional en el aula, que yo mismo fui cambiando y que fui cada vez más abierto. En mi caso creo que permitió generar una continuidad fuera del aula, de las aulas de la cursada. (DB_2)

Una de las docentes entrevistadas, profesora de Didáctica de las Ciencias Sociales, considera que los entornos virtuales habilitan la posibilidad de vincularse con productos culturales que pueden no tener lugar en el instituto. Hasta el ciclo lectivo 2018 ofrecía en su aula un foro de intercambio denominado “La vuelta al mundo, desde casa”, en el que proponía a sus estudiantes comentar y proponer producciones audiovisuales de distintos países organizando un foro por continente. En la propuesta de abordaje de producciones cinematográficas que llevó adelante en 2020, la docente denominó al espacio “Cine. Espacio para compartir pelis, debatirlas y recomendarlas”:

Creo que (tienen que tener) consumos culturales. Ver canal *Encuentro*, ver documentales, ver películas. Para mí el cine es como fundamental para alguien que enseña en Ciencias Sociales. Y mucho más acá, que las chicas tienen que enseñar diferentes culturas, diferentes mundos, me parece que ver cine, ver cine con otros relatos, ¿no? (CR_2)

10.c. Dimensiones de análisis

10.c.1. Procesos comunicativos, hitos biográficos y huellas

Al definir los procesos comunicativos, Vargas y Uranga (2010) afirman que los espacios de interacción que tienen lugar entre los sujetos implican relaciones en las que estos mismos sujetos se constituyen tanto individual como colectivamente. En este sentido, la inclusión de una entrevista biográfica nos permitió observar cómo las experiencias vitales de los participantes se incorporan a ese tejido vincular que posibilita situaciones de comunicación singulares.

Los relatos biográficos de lxs docentes recuperaron escenas de sus historias particulares que sedimentan en su identidad profesional docente y permean en las decisiones que toman a la hora de promover situaciones de comunicación. Cada unx de lxs entrevistadxs compartió en sus narrativas biográficas vivencias que funcionan como hitos y operan como puntos de referencia a la hora de que asuman posición respecto de cómo consideran que debería desempeñar su profesión como formador.

En las entrevistas a FP se hizo evidente una búsqueda recurrente que caracteriza su propuesta pedagógica y comunicacional y reside en la importancia que otorga a “estar disponible” para sus estudiantes y hacer del espacio de cursada un ámbito donde cada persona tiene entidad. El entorno virtual del instituto y las distintas aplicaciones que lo complementan para habilitar canales de comunicación con sus estudiantes funcionan como un puente que garantiza reconocimiento y hace posible esa disponibilidad docente. ¿Por qué

es importante para esta docente que las estudiantes tengan oportunidad de contactarse con ella si lo necesitan? En su relato biográfico hay dos momentos que ella recupera para responder a esta pregunta. Una primera experiencia se sitúa en su paso por la escuela primaria:

Era una escuela en la que..., era un lugar en el que me sentía a gusto. Y donde me llamaban por mi nombre, no por mi apellido. Eso fue algo que después me dolió mucho cuando lo perdí en la secundaria. Ahí eras... tenías nombre, y eso estaba bueno. Yo en esa escuela (la primaria) fui feliz. Yo me desarrollé, me indispuse en la escuela. Lo que te estoy contando es terriblemente íntimo, pero fue así. O sea, a mí me pasó todo. La vida me pasó en la escuela. Yo no sabía que iba a ser docente, pero era casi obvio que iba a ser docente, si yo ahí fui feliz. Ahí iban mis hermanas. Tengo amigos con los que todavía nos juntamos, que iban a la escuela y que eran de otros grados. Era una escuela tan chiquita que vos ibas a la playa y eran los mismos. Era la gente de ahí del barrio. Entonces era de mucha camaradería.

Y cuando pasé a la secundaria, éramos como cuarenta y pico en el salón. Y eras un número de orden. Yo era número 25. Y de pasar de ser Fernanda, Fernandita, a ser 25, era como la deshumanización total. Eso me pesó. (FP_3)

En el relato habitan referencias que hablan de la escuela como un lugar donde se juega el reconocimiento de lxs otrxs (o el desconocimiento), se viven momentos únicos de la vida, se experimentan emociones y sentimientos que van de la felicidad a la deshumanización. Una de las características sobresalientes de la narrativa que se construye reside en su carácter potencial. La entrevistada da cuenta en su respuesta de que llamar a una estudiante por su nombre o identificarla por un número de orden es una decisión.

La segunda experiencia que recupera FP se vincula con vivencias que tuvo con docentes de la Universidad Nacional de Mar del Plata cuando cursaba el Profesorado de Letras. El testimonio ofrece dos escenas que la entrevistada pone en relación de manera

explícita con el proceso de constitución de perfil profesional al que procuró llegar como educadora.

Ella en las fotocopias nos dejaba la dirección y nosotros no entendíamos por qué y pensábamos “esta mina está loca, ¿por qué te pone la dirección en el apunte?”, y nosotros una vez le preguntamos: “María, ¿por qué ponés tu dirección en la fotocopia?”. “Porque ante cualquier cosa, ustedes tienen que poder encontrarme”. Y eso para mí fue muy fuerte, pero esa generosidad de decir: “Bueno, mirá, esta es nuestra relación de alumno y profesora”, pero no era algo que yo esperara de un profesor. Y que después me pasó con otros.

Había una profe de Lingüística con la que yo todavía a veces trabajo que me decía “Fernandita”. Y yo iba a la casa a laburar y me untaba la tostada con manteca y dulce. Eso no me lo hizo nunca mi vieja, lo de untarme la tostada con manteca y dulce. ¿Vos entendés? Yo tenía veinte años y me sentaba ahí a laburar con ella y me untaba la tostada. Esos gestos para mí son como, no sé cómo explicártelo, eso creo que fue lo que después me constituyó en el tipo de docente que decidí ser. (FP_3)

La docente hace mención a “gestos” que entiende como actos de “generosidad” que marcaron su forma de concebir “el tipo de docente” que decidió ser. Lo que nos interesa plantear es que estas escenas configuran un punto de referencia y operan como parámetros para la gestación de situaciones de comunicación, independientemente del contexto en el que estas se den. En este sentido, es posible encontrar un correlato concreto en sus prácticas docentes actuales. Algunas de ellas tienen que ver con decisiones que toma en relación a la inclusión de entornos virtuales.

Muchas veces en cosas que hago que a veces puteo y pienso: “¿Por qué mierda les doy el Whatsapp?”. Bueno, les doy el Whatsapp porque tienen que poder encontrarme. Y cuando ya no seamos alumna y profesora me tienen que poder encontrar. (FP_3)

Tenés que estar disponible me parece. Esto que pasó hoy, que las chicas están buscando un libro, naturalmente pasa “les traigo el mío, ¿para cuándo lo necesitan?”. Permite estar presente, aunque no estés presente. Acompañar, hacer una tutoría, hacer una escritura colaborativa, socializar ideas. Es como pensar, no solamente en la escuela y en la educación, en la vida, es como que funcionás en una red. ¿En soledad qué podés hacer? Por eso me parece que hay que estar disponible. Y las tecnologías juegan un punto muy, muy a favor. (FP_2)

La búsqueda de “estar disponible” opera en dos direcciones: por un lado, atiende el objetivo de garantizar asistencia, ayuda y/o acompañamiento para quien/es lo necesiten; pero también permite vislumbrar una apuesta por el trabajo y el desarrollo de procesos colaborativos. Acompañar y tutorizar constituyen prácticas potentes que pueden tener lugar independientemente de los medios digitales, pero se ven favorecidas por las características del entorno virtual. Las oportunidades para el intercambio son distintas en la medida en que permiten soportes y lenguajes diversos, a lo que se suma la reconfiguración espacial y temporal a la que hemos hecho referencia anteriormente. A su vez, se ponderan las posibilidades para trabajar “en red”, producir con otros y generar prácticas que distan de las que se podrían concretar “en soledad”.

La referencia a la apertura de espacios de formación y de comunicación en la que un docente se ofrece para andamiar y compartir los procesos de aprendizaje también se presentan en los testimonios de otros entrevistados. En el caso de NR, se recupera como hito la oportunidad que le brindaron en una institución educativa de nivel inicial para observar prácticas docentes cuando ella se iniciaba como formadora de formadores en un instituto de formación docente que brindaba el Profesorado de Educación Inicial.

Yo siempre les digo a ellos: “Yo soy porque hubo un maestro que me habilitó su espacio de sala”. Fue así. A mí me abrieron el espacio de la sala y yo aprendí de otros maestros que estaban trabajando. Más allá de que yo después me formé, y seguí leyendo, que pudo haber sido una situación superadora. En aquel momento hubo un

maestro que me abrió su espacio para que yo viera qué es lo que estaba pasando en el jardín. (NR_3)

La apertura de espacios se convierte, en el caso de NR, en una búsqueda constante que atraviesa sus propuestas en primero y cuarto año de la carrera. A modo de ejemplo, podemos referirnos a su inquietud por generar espacios de intercambio permanentes, incluso más allá del campus virtual institucional. En tiempos prepandémicos, por ejemplo, apostaba a Whatsapp como ámbito para el intercambio cotidiano ponderando una inmediatez y accesibilidad que el aula virtual no garantizaba.

Por otra parte, en su entrevista biográfica NR recuperó escenas que evidencian marcas que operan como cicatrices antes que como huellas, puesto que inciden en su concepción de lo que debe hacer un docente, pero funcionan como parámetro para la toma de distancia. En sus palabras, se constituyen como un “antimodelo”.

Así como tenés grandes referentes, tenés lxs otrxs, que decís “como este no quiero ser”. Tengo muchos de esos también. Tengo muchos como los que no quiero ser. Y muchas veces los traigo al espacio de la formación para decirles a mis alumnos, cuando ellos se sienten incapaces... porque vienen con esa frase terrible “yo no soy capaz”, “yo no sirvo para esto”. Yo intento contarles cosas que a mí me pasaban en la escuela con profes que me hacían sentir incapaz a mí. Yo tenía una profesora de Historia con la que yo no podía leer delante de ella. Era terrible. Ella me decía “yo no entiendo, Riccardi, cómo usted habla tan bien y no sabe leer”. Era así, era tremendo, y yo tenía quince, dieciséis, diecisiete años... no era una nena. Sin embargo, no había posibilidades de que yo pudiera leer delante de ella. Entonces, he tenido grandes marcas de maestros que yo reconozco que como esos maestros no he querido ser. Mucho más fuertes en mi escuela secundaria que los que me han marcado positivamente, como estos “antimodelo”. (NR_3)

Estas marcas atraviesan sus concepciones respecto de lo que implica ser docente y, fundamentalmente, inciden en las decisiones que esta docente toma a la hora de promover los procesos comunicativos que habilita en sus propuestas de enseñanza. El vínculo pedagógico se nutre de prácticas que colaboran con la búsqueda de generar empatía y confianza.

Me parece que el respeto por la palabra del otro. El no ninguneo del otro, el mirar al otro con respeto. Me parece que eso es importante (NR_3).

[...] Y habilité el grupo de Whatsapp. Enseguida habilité el grupo de Whatsapp. Y empecé a mandarles por el grupo de Whatsapp cosas que no necesariamente eran de la materia, pero que me parecieron que podían hacer al vínculo. Una charla que me parecía que podía ser interesante, algún video que podía ser divertido, o algún meme, algo que invitara a reírse, que invitara a que el otro se enganchara, ¿viste? O quizás solo era “¡buen fin de semana!”, “acuérdense que el martes tenemos no sé qué cosa”, usaba stickers..., pavadas, como cosas que desandarán la distancia entre el profesor y el estudiante en un momento muy difícil. (NR_4)

En el caso de DB, las referencias que construyó en la entrevista biográfica relacionadas con vivencias que marcaron su forma de entender la enseñanza y los procesos comunicativos que colaboran con esa práctica tienen un movimiento pendular que se da a partir de dos experiencias disímiles que tuvo en su formación de grado.

“Prego”. Sabía mucho y era muy claro. Y después tuve la contrapartida, que también me gustó mucho, que fue Horacio González, que sabía mucho y era un caos. Pero era un caos que te dejaba vibrando la cabeza y eso a mí me encantaba. Es como que sus clases fueron un modelo positivo y negativo para mí, en el sentido que yo las viví como algo espectacular y tomé algunas de las cosas caóticas de Horacio González sin ser Horacio González, y eso no está bueno.

Vos tenés, como buenos docentes..., a ver..., para mí la realidad es compleja, obviamente, entonces vos cuando tenés una mirada medianamente profunda, la realidad es hipercompleja. Y vas a tener docentes que son buenos porque te van a dar algunas categorías para aclarar o para ordenar esa complejidad. Y después tenés otrxs docentes que agarraron ese orden que te dieron lxs otrxs y te lo vuelven a recomplejizar. Y para mí los dos son necesarios y los dos pueden llegar a ser buenos docentes e influyentes. (DB_3)

Estos “hitos” biográficos emergen en los testimonios argumentando las decisiones que lxs docentes toman respecto de las prácticas que llevan adelante, ya sea en los encuentros que concretan en el marco de la “clase presencial” como en las propuestas que desarrollan en el campus virtual y entornos complementarios. En este sentido, se torna evidente que esas experiencias que han transitado en sus historias personales nutren criterios e intenciones desde los que se promueven y se gestionan los procesos comunicativos.

10.c.2. Intencionalidad pedagógica

Los testimonios de lxs docentes participantes en la investigación ofrecen fundamentos que se vinculan con el potencial transformador de los procesos educativos. En algunos casos, esas referencias se ubican en afirmaciones generales que caracterizan a la educación como una herramienta para la transformación social y reconocen que las propuestas de enseñanza, como los procesos comunicativos que las acompañan y las hacen posible, suponen oportunidades para impulsar esa capacidad performativa del hecho educativo. En otros, los argumentos que sostienen las prácticas se sitúan en la intención pedagógica de modificar aspectos puntuales vinculados a las concepciones y perspectivas de lxs estudiantes.

En parte, los testimonios fundamentan las decisiones en las características específicas del Profesorado de Educación Primaria y en la expectativa de que el estudiantado pueda desarrollar un posicionamiento consciente respecto de la responsabilidad que tendrá por

delante cuando le corresponda llevar adelante su práctica profesional. En el testimonio de CR se hace especial hincapié en las implicancias del impacto que tiene la labor docente cuando se trabaja formando futuros formadores, en tanto lo que se juega no es solamente garantizar procesos de aprendizaje, sino, además, generar las condiciones para que en sus prácticas profesionales futuras estos docentes en formación asuman su tarea teniendo claro lo que se juega en ella.

Para mí enseñar es un instrumento de transformación social. Mucho más cuando enseñás a ser maestra. Me parece que hay una doble responsabilidad. Cuando estás en otros ámbitos que enseñás, no sé, para ser sociólogo, sabés que el sociólogo probablemente no tenga ningún impacto, o tenga un impacto bajo porque escribe artículos, o hace informes que nadie lee, pero enseñar maestras tiene otro impacto. (CR_1)

Esto se resuelve atravesando conflictos que en ocasiones se vinculan con las características de los grupos con los que la docente formadora trabaja e interseca la especificidad de la asignatura que se enseña. En el caso de las clases que desarrolla CR como docente de Didáctica de las Ciencias Sociales, la intencionalidad pedagógica procura atender estas condiciones.

A veces te cuesta pensar algunas propuestas didácticas desde lo pedagógico, el “para qué enseñar ciencias sociales” si a esas chicas no les interesa modificar la realidad o no les espanta la desigualdad. A veces pasa eso. (CR_1)

Lo que prima frente a estos emergentes contextuales es la búsqueda de generar condiciones que posibiliten rupturas, movimientos o transformaciones que permitan a lxs estudiantes del instituto poner en cuestión sus saberes previos y sus perspectivas. “La enseñanza es un intento”, dice FP en el inicio de la primera entrevista que concretamos, y expresa la imposibilidad de garantizar que los objetivos que se persiguen se concreten.

Esta inquietud relacionada con la posibilidad de “transformar” se plantea también en el testimonio de lxs otrxs participantes de la investigación, quienes afirman que ese potencial performativo se habilita en el intercambio y en las posibilidades que ofrecen situaciones de comunicación que se pueden gestar tanto en la presencialidad como en los entornos virtuales.

Si lo que yo quiero hacer es generar otras huellas en sus historias escolares, eso pasa adentro de la clase, no pasa leyendo la bibliografía. **Eso que los transforma a ellos**, esa magia acontece en la clase, no leyendo la bibliografía. (NR_1)

Trato de que en ciertas situaciones se refuerce esa parte. ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Cómo? Más allá de que sí, también me preocupa a veces pensar también que la parte comunicacional, la parte de interacción, la parte de reflexión, no debería dejar de lado tampoco contenidos, porque son parte de la cultura y también parte del acceso a cierta parte de la cultura que tienen derecho a acceder. De alguna manera, **educar es también ayudar a que otros tengan mejores perspectivas** o, de alguna manera, se formen. (DB_1)

En función de lo que yo creo **que para ellos les genera más conflicto**. Es decir, yo toco los temas que tengo que dar. Todos los toco. Lo que pasa es que me detengo en aquellas cuestiones que me parece que a ellos les generan más conflicto. O sea, los contenidos se trabajan igual, lo que pasa es que no los trabajo todos con la misma intensidad, me voy deteniendo donde a mí me parece que puedo generar rupturas con las ideas que ellos tienen sobre la matemática. (NR_1)

Por ahí hay clases que las preparo más en clave expositiva, porque me interesa reforzar la lectura, o acompañar ese proceso de lectura, y otras clases en las que **trato más que nada de desarmarles y de problematizar esa idea que a veces tienen** de que ellas ya saben algunos temas. Entonces traer cuestiones que les rompan esos saberes previos que traían. (CR_1)

Esta recurrencia en los testimonios de lxs entrevistadxs nos lleva a pensar que la inclusión de los entornos virtuales y las situaciones de comunicación que se promueven en ellos colabora con el propósito de generar condiciones para esa transformación.

10.c.3. Reasumir el lugar de lxs otrxs y reconocerlxs

Otra característica que fundamenta las decisiones que lxs docentes toman para promover procesos comunicativos en los entornos virtuales del instituto se vincula con la importancia que otorgan al reconocimiento de lxs estudiantes en tanto sujetxs activxs, partícipes y responsables del hecho educativo. Se trata de una práctica de empoderamiento que pone en valor los aportes que lxs docentes en formación pueden hacer y que se promueven desde las posibilidades que ofrece la virtualidad.

Una de las formas que lxs docentes tienen de habilitar la palabra de lxs otrxs es a partir de las producciones colaborativas y de la construcción conjunta de los espacios de trabajo. Luego, se ponderan los procesos comunicativos que favorecen el diálogo y demandan a lxs estudiantes tomar la palabra y posicionarse. Estas situaciones responden a la doble finalidad de identificar y distinguir a lxs estudiantes a partir de lo que producen, pero también para reconocer cómo están vinculándose con la propuesta de enseñanza que se está llevando adelante y promover condiciones que resulten favorables para el desarrollo de procesos de aprendizaje. En general, estas prácticas se desarrollan en foros de intercambio y discusión o en documentos pasibles de ser editados grupalmente. “La tecnología nos habilita a producir colaborativamente con gente que presencialmente no está cerca. Eso es irremplazable” (NR_2).

Si la clase no terminó muy cerrada en el espacio del encuentro presencial, que puedan volver a fijarse después. Y después, lo que también me sirve es abrir algún foro para saber quién es quién y qué están pensando. Entonces, a principio de año casi siempre tengo algún foro donde todas tuvieron que participar, y me permite eso, hacer un

análisis del grupo a partir de la opinión de todas [...]. A mí, yo formándome, me parecía que un uso potente estaba en esa instancia donde yo podía leer las opiniones de otros. (CR_2)

En mi caso, yo siempre he tenido buena relación con lxs estudiantes, no he tenido nunca ninguna dificultad, y si hemos tenido alguna dificultad o alguna diferencia, lo conversamos, lo resolvemos. Pero esto de estar, que tengan el Whatsapp, que tengan el mail personal nos acerca, ¿no? Si no, yo me acuerdo, hace algunos años la clase era de miércoles a miércoles y “si vos tenés alguna duda o querés preguntar algo”, vos no te enterás de nada. Si vos estás resolviendo una situación problemática y te trabás, poder trabajar con tus compañeras, poder trabajar ese espacio de encuentro con el otro donde aprenden todos, porque a veces, incluso, cuando hacemos las puestas en común y las validaciones, y las institucionalizaciones, hasta el que vos decís “ah, este la tenía re clara”, aprende de lxs otrxs. Por sus procedimientos más escasos, o más artesanales, o más rudimentarios. Se retroalimentan. (LB_2)

Otra forma de reconocimiento del estudiantado se vincula con los espacios que se les otorgan para que puedan ofrecer algún tipo de devolución sobre la propuesta de enseñanza que se está llevando adelante. En las entrevistas, cuando se preguntó a lxs participantes por los criterios que orientaban sus prácticas, mencionaron de manera concreta la importancia del “feedback” (DB_1) que lxs estudiantes hacían en los espacios de intercambio que se habilitaban.

Porque a veces yo tengo una mirada que no necesariamente es la que ellos percibieron en relación con qué es lo que sienten que aprendieron y que tienen que mostrar a fin de año. Pero eso no es siempre igual. A veces es un caso, a veces una propuesta didáctica, a veces leen un ensayo completo y lo relacionan con una bibliografía. Depende del grupo y depende de cómo fue tomando el matiz de la propuesta. (FP_1)

A veces la devolución de lxs estudiantes está buena. Esto de que por ahí estás en una clase y te dicen “me estoy embolando”. Yo ya tengo muchos años de experiencia docente y hoy cuando me decían, que yo estaba explicando y me decían “qué embole”... y yo les decía “yo también me estoy aburriendo”, porque yo sé cuando yo me estoy aburriendo, cuando vengo con una clase que no motiva..., igual acá en el instituto no me pasa, porque ya las tengo como muy armadas las clases, yo ya sé que eso se transmite que le tenés que dar una vuelta en el momento. Hoy una le decía a las otras “no, no, pero esto está bueno”, y yo les digo “¿ven? (CR_1)

Obviamente la devolución que te pueden llegar a hacer, ¿cómo se llama? El *feedback*, no sé, que podés llegar a tener de algunas actividades o del planteo de algunas estrategias, si es buena, te lo quedás y te fijás cómo podés profundizarlo. El negativo también. (DB_1)

En algunos testimonios, resulta evidente cómo las dimensiones de análisis se intersecan y se articulan. Existen respuestas en las que se hace referencia explícita a aspectos que ya hemos desarrollado y se vinculan con la biografía del o la docente que habilita la propuesta, decisiones que se vinculan con el interés por reconocer y validar al estudiantado y lo que puede aportar desde su lugar de docente en formación, así como rasgos que se vinculan con la intencionalidad por generar niveles de transformación en el modo en que estxs estudiantes conciben la clase, su relación con el conocimiento y con lxs docentes formadorxs.

Una de las respuestas ofrecidas por NR permite identificar estas interconexiones y sumar, además, otras dos dimensiones que nos interesa considerar: La especificidad disciplinar y los sentires involucrados en los intercambios...

Lo aprendí de una de las referentes que yo tengo, que es Patricia Sadovsky, que dice que lo importante es que siempre la mirada hacia el otro sea una mirada de respeto, y que cuando el otro pone la palabra, vos valores esa palabra con valor de verdad. Es ese juego de palabras que utiliza, “con valor de verdad”, que es eso mismo

que ocurre con los niños, cuando vos estás dando una clase y estás trabajando con los niños, y los niños dicen algo, y vos recuperás eso que los niños te dicen, y lo tomás con valor de verdad. No importa si lo que te están diciendo está bien o no. Pero **el otro se da cuenta cuando vos tomás lo que está diciendo y no lo estás pasando de largo. Entonces el otro siente que vos lo estás escuchando, que los estás escuchando de verdad.** Y me parece que eso es lo que le da confianza al otro para poder seguir poniendo la palabra. Por lo menos siento que eso es lo que me pasa en clase. Cuando arranco con los chicos de primer año en el profesorado nadie, nadie me habla. **Y llega un momento en el transcurso del año que tengo que parar la clase porque todo el mundo está hablando y están participando,** anticipando. Y **es increíble que pase eso en la clase de matemática** cuando, en general, lo que pasa en las clases es que ellos están “así” (quietos, atónitos, en silencio) tratando de entender lo que les están diciendo. Yo lo veo como algo muy positivo. (NR_3)

10.c.4. Especificidad disciplinar

Otro emergente de las entrevistas se vinculó con las particularidades de las asignaturas que lxs docentes participantes tienen a cargo y el modo en que se vinculan con las permisibilidades que ofrecen los entornos virtuales. En el caso de matemática, una primera dificultad que detectan las dos entrevistadas que tienen a cargo materias de ese campo y que ya se ha evidenciado en el abordaje de las dimensiones planteadas anteriormente se vincula con la relación que lxs estudiantes del profesorado han tenido a lo largo de su historia escolar con la disciplina.

Los testimonios de NR y LB coinciden en que los procesos comunicativos tienen que garantizar un vínculo pedagógico que genere confianza y habilite la palabra de quien aprende para que pueda preguntar y asumir riesgos a la hora de responder. Una de ellas recupera una

experiencia de su propia biografía para explicar cómo una docente referente le permitió cambiar su forma de pensar la disciplina.

Ahí entendí la matemática, la que no entendí en la primaria. Con esta profesora, María Elvira Bandiera, que se jubiló la semana pasada, entendí la matemática, **me dejó de parecer “fea”**. Lo que les pasa a muchos estudiantes, inentendible e inabordable, **y dejé de considerarme “poco inteligente”, porque para muchos niños, en la escuela primaria, se considera que el que no sabe matemática es poco inteligente.** (LB_3)

El relato que esta docente construye sobre el encuentro con una formadora que le permitió alterar el modo en que entendía la matemática, puede pensarse como otro hito biográfico que se constituye como referencia para pensar la propia práctica. Sin embargo, nos interesa hacer hincapié en el modo en que el testimonio jerarquiza la especificidad de la materia y pone en relieve el alcance de las situaciones de comunicación que se gestan en su enseñanza y los procesos de producción de sentido y construcción/reconstrucción de significados que habitan en ellas.

NR complementa la mirada aportando de manera explícita una dimensión emocional que atraviesa las prácticas docentes y se relaciona con los sentires desde los que el estudiantado se vincula inicialmente con las propuestas que las docentes del área llevan adelante en el inicio del profesorado.

En primer año encuentro alumnos que muchos, muchos, odian la matemática. Y, es más, tengo una alumna que ya tendría que haber transitado conmigo el taller de matemática y no se anima a venir al taller. No se anima ni a entrar al aula. Entonces, lo que yo siento que tengo que hacer ahí es que ellos intenten cambiar la mirada que tienen sobre la matemática y generar unas prácticas que tomen la mayor cantidad de distancia posible de la enseñanza tradicional. En ese sentido [...] intento que ellos encuentren en esas clases un espacio en el que la matemática pueda ser interesante,

la matemática los empodere, que ellos se sientan capaces y tratar de hacer huella ahí para que el día de mañana, cuando ellos tengan que dar sus prácticas, recuerden estas experiencias de matemática y no las tuyas escolares. Hay como una cosa ahí más fuerte. Ahora me preocupo más por la manera en la que pienso las clases para generar transformación en sus huellas, en sus historias escolares que en cubrir particularmente todos los contenidos. (NR_1)

La especificidad de la disciplina también funciona como un aspecto considerado por la docente que tiene a cargo Didáctica de las Ciencias Sociales. Ya hemos hecho mención a la importancia que CR les confiere a los grupos con los que trabaja. Sus propuestas de enseñanza atienden la recepción que cada curso tiene y toma decisiones en función de sus respuestas.

En este caso, la docente hace referencia a dos aspectos que inciden en su práctica y en la gestión de las situaciones de comunicación que promueve tanto en la clase presencial como en los entornos virtuales. Uno de ellos se vincula con el sesgo ideológico que tiende a tener el grupo-clase al que le ofrece su propuesta:

A veces lo que pesa mucho en sociales es la ideología de los grupos también. Lo que te pasa en algunos grupos es que vos sabés que tienen una postura ideológica diferente a la tuya, y que eso media un montón en el entusiasmo, en el no entusiasmo o en la predisposición de la lectura. Y no estoy hablando de lo partidario, sino de cierta forma como de ver la vida, y de ver la realidad. Que hay chicas que les parece un desastre la desigualdad o la indiferencia, y otras que no. (CR_1)

Un segundo aspecto que según su testimonio representa un desafío se vincula con la carencia de saberes disciplinares con la que arriban lxs estudiantes al profesorado y el modo en que esto tensiona con la prescripción curricular que demanda la enseñanza de la didáctica de las Ciencias Sociales cuando los saberes a enseñar no están presentes.

Yo doy Didáctica de las Ciencias Sociales, y tiene esa otra dificultad también. Además de que, en realidad la materia es didáctica y tenés que focalizar en el “cómo” enseñar, en el “para qué” enseñar [...]. Entonces ahora, hará ya cuatro o cinco años, lo que hago cuando doy la idea de espacio, doy también el contenido disciplinar. Aunque en el diseño curricular no esté así. (CR_1)

En este caso, el entorno virtual se pondera a partir de la expansión que permite para complementar lo que ocurre (o debería ocurrir) en la clase y por diferentes motivos no logra saldarse. La intersección entre presencialidad y virtualidad permite configurar un entramado estratégico que se habilita y queda disponible para que el estudiantado pueda consultar cuando lo necesite.

A veces sirve para reponer la clase para el que faltó. Y creo que sirve la plataforma si queda algo más o menos presentable a final de año, de muchas clases, o de varias clases de haber usado clases virtuales, para que preparando el final puedan repasar ciertos contenidos y ordenarse de qué era lo más importante que vimos en clase. (CR_2)

10.c.5. Sentires

La construcción de relatos sobre la propia práctica y las narrativas que se producen para dar cuenta de los criterios que fundamentan las decisiones pedagógicas orientadas a promover procesos comunicativos tuvieron como un emergente a destacar referencias vinculadas al sentir, a lo afectivo y a lo afectante. En el desarrollo de las dimensiones que se trabajaron previamente es posible identificar cómo el componente emocional habita en las escenas que se reponen. Nos interesa en este sentido considerar el aporte de Porta y Yedaide (2017) cuando reconocen como “indispensable inyectar vida a las narrativas de la clase, proponer su entramado con lo afectivo, lo sensorial inscripto en la memoria, lo íntimo y constitutivo de la subjetividad docente” (p. 297).

Los testimonios de lxs docentes que participaron de la investigación anclaron de manera específica en los sentires que habitan tanto en la propia práctica profesional como en

las performances que despliegan sus estudiantes a la hora de participar de las clases y responder a las propuestas que sus profesores generan. El componente emocional es recuperado como un aspecto que puede facilitar e incluso potenciar la comunicación, pero también obturarla.

Cuando vos los recibís el primer día, son pibes que vos los ves como asustados o a disgusto, o pibes que agarran el celular y se quieren escapar del taller. Vos te das cuenta que no les sale el ejercicio y agarran el celular y se ponen a hacer otra cosa. Escapan a la clase. Yo les decía eso a ellos, ¿viste? Usan esto (levanta el celular) para escapar. (NR_1)

Ellos empiezan a confiar en sus capacidades, se empiezan a meter en la materia, empiezan a sentir que pueden resolver y después terminan pidiendo más. (NR_1)

Las referencias a temores e inseguridades habitan también en los relatos biográficos y se articulan con ponderaciones que reconocen la importancia de la acumulación de experiencia y la formación continua como oportunidad para transformar esos sentires en otros. En los relatos, ese pasaje suele plantearse como el tránsito de una situación inconveniente a una valorada.

Yo creo que la sensación que teníamos muchos, que creo que tienen todavía los que se reciben de las carreras de humanidades, es que aprendiste un montón de cosas, y que después cuando vas a enseñar no sabés nada. (CR_3)

Te puedo describir todo. Yo en mi primer año fui una maestra horrible... horrible. Hice todo lo que no hay que hacer. (LB_3)

Por ahí, la primera vez que yo tuve en el instituto este año [se refiere a primero] hace tres años atrás, yo estaba más miedosa, entonces ellos estaban más miedosos. (NR_1)

Era terrible, era pánico. Entonces, cuando vos tenés miedo y sentís que esos alumnos son una amenaza (porque fue así), y no sabés la distancia necesaria entre los alumnos y vos, entonces hacés cosas horribles (NR_3)

En lo que refiere de manera específica a la inclusión de entornos virtuales, es posible identificar componentes emocionales y sentires que se vinculan con experiencias previas al COVID-19, pero también otras que se relacionan con el pasaje obligado a la virtualidad a partir de la puesta en marcha de las medidas sanitarias que atendieron a la pandemia.

10.d. Reconfiguraciones a partir de las nuevas formas de presencialidad

La pandemia y el pasaje obligado a una propuesta de educación a distancia significaron un punto de inflexión en las experiencias educativas y los procesos educativos del Instituto Almafuerde. La decisión de garantizar la continuidad pedagógica por medio de una modalidad de cursada enteramente virtual obligó a imaginar nuevas formas de construir presencia e incidió en la mirada y las posiciones que lxs docentes participantes de la investigación tenían sobre los entornos virtuales.

Si una de las decisiones que llevó inicialmente a lxs docentes entrevistados a incluir entornos virtuales se vinculó con la posibilidad de expandir los límites temporales y espaciales de la clase presencial, esa búsqueda se vio interpelada por un cambio de condiciones que demandó resignificar las aulas virtuales y promover otro tipo de situaciones de comunicación que funcionaran, ya no como complemento de la clase presencial, sino como parte central de la propuesta.

En este contexto, luego de consensuarlo institucionalmente, la modalidad de cursada para 2020 implicó alternancia entre propuestas asincrónicas, que se fijaron como prioridad atendiendo a las condiciones desiguales de acceso y conectividad del estudiantado, y

sincrónicas, que se pautaron como no obligatorias y para las asignaturas y clases en las que fueran imprescindibles.

Según los testimonios recolectados, este corrimiento afectó a la totalidad de las asignaturas, pero tuvo un impacto disímil en los procesos comunicativos de acuerdo con las características específicas de las materias. En algunos casos, el desarrollo de las propuestas significó para lxs docentes una dificultad.

Yo tuve que entrar al Taller de Matemática de una manera muy distinta a como entro habitualmente. Porque lo fuerte de la clase, del taller, es la interacción. Y eso es lo que quedó vetado. La interacción en términos de Patricia Sadovsky, ¿no? Esto que ella decía con mucha claridad. Hay muchas decisiones que se hacen en la inmediatez de la clase, decisiones que toma el maestro frente a la intervención del estudiante, cómo retroalimentás eso, cómo devolvés eso, cómo alimentás otra cosa, cómo habilitás o no habilitás la participación de alguien, cómo preguntás a partir de que estás viendo que el otro te está mirando, qué ejemplos ponés y sacás, qué elecciones hacés, eso que tiene que ver con la inmediatez de la clase, es irremplazable. Tiene que ver con un tipo de vinculación afectiva, en términos de ser permeable, amoroso, abierto, confiable, siempre desde el marco de lo profesional. Yo me ocupo de construir un vínculo que rompa un poco la barrera de lo que significa la matemática. ¿Viste que es una disciplina poco amorosa para lxs estudiantes? Entonces hay algo ahí que yo tengo que hacer para que ellos se den la oportunidad de aprender. (NR_4)

El testimonio pone en relación el emergente contextual que se configuró a partir de la virtualización de la cursada, con condiciones afectivas y afectantes que se ponen en juego en el desarrollo de la asignatura. La entrevistada da cuenta de la necesidad de un tipo particular de interacción que demandan los procesos de enseñanza y aprendizaje propios de la disciplina, pero también la necesidad de generar procesos comunicativos que permitan revertir experiencias de padecimiento que reconoce como habituales en las biografías escolares de sus estudiantes.

También en relación con la especificidad de la asignatura, pero ponderando las oportunidades que brindó la virtualidad para resituar el tiempo y el lugar de la clase, DB mencionó respecto del Taller de TIC y Educación que

el acotamiento horario del taller, que te deja unos cuarenta minutos útiles, es muy difícil para plantear alguna actividad. Es muy difícil si sumás que esa actividad en lugar de hacerse con celulares, que se hagan con las netbooks, porque tenés ya otros quince minutos de ir a buscarlas, entregarlas, el “esta no anda”, esto y el otro, mientras que en la virtualidad, yo creo que hay dos cosas, o tres, que convergieron para que en la cursada, a mi manera de ver, se dé mejor. Lo que es el desarrollo de las clases lo escribí yo, y desarrollar algunos contenidos en la presencialidad se me hace muy difícil, sobre todo por la dinámica que tiene el taller a partir del segundo o tercer mes que es, muchas veces, la de responder inquietudes personales, particulares, desde que terminaste de tomar asistencia hasta casi que te tenés que ir. Entonces, muchas veces llegás al taller y no hacés otra cosa que resolver problemas puntuales, pero no pudiste avanzar. (DB_4)

Otro de los rasgos que se pondera de las infraestructuras digitales se vincula con la capacidad de generar archivo y documentar los procesos. De acuerdo con el testimonio de algunxs de lxs entrevistadxs, esa cualidad permite generar una huella que brinda oportunidades para la reconstrucción del recorrido transitado y opera como una referencia sobre la que se puede volver. Si bien el desarrollo de las clases sostuvo la lógica del encuentro semanal, es posible identificar nuevas cadencias temporales.

Al estar desanclados de un horario también se le hace más fácil a la gente entrar a las clases, participar. No sé, digo, en algún momento del domingo a las dos de la mañana te metiste y vale lo mismo que si te metiste el viernes a las 11. Entonces facilitando, o haciendo bien explícito a cada uno, a cada una que volvió al aula “mire, acá yo me desconecté, o se me rompió el celular, (lo que fuera) y entonces desde abril no pude

entrar, bueno voy, reviso los trabajos que pedí, los presentaste, te faltan estos, retomá. No hay un “volver tarde” porque en realidad está todo registrado. Retomá. O si hay un trabajo grupal y estamos en la unidad 4 y te quedaste en la 2, bueno, no te pongas a hacer la 3 ahora que la vas a tener que hacer sola. Hací la cuatro que todavía podés conformar grupo y después hacés la 3 que la vas a tener que hacer sola. Entonces el reenganche, la reconexión, se facilita mucho más a alguien que se pierde varios días. (DB_4)

El viraje hacia una propuesta de cursada anclada en la virtualidad produjo también un desajuste respecto de los saberes y las destrezas que docentes y estudiantes tienen como resultado del habitus construidos a lo largo de la biografía escolar y que tienden a colaborar con procesos comunicativos que se desarrollan de manera cotidiana.

Ese *timing* que en la presencialidad por ahí lo vas teniendo, que das una clase y te dicen “che, profe, no entendemos nada”, acá era bastante complicado. Dificultad para mí fue el hecho de no tener ciertas certezas, por ejemplo, la temporal. (FP_4)

En este contexto se identificaron condiciones y dispositivos relacionados con el tiempo y el espacio que permitieron reconfigurar y en algunos casos favorecer situaciones de comunicación que se habían visto afectadas. En este sentido, se reconoció el envío de “noticias” como un recurso potente y organizador de las prácticas. Al respecto de esta función, todos los testimonios ponderaron el aporte que hacía esta función del aula virtual para ordenar el desarrollo de las propuestas.

Lo que yo sostuve, lo que tengo la certeza que fue siempre ordenador del trabajo semana a semana, eran las noticias. Yo subía la clase, subía lo que fuera, y después cargaba la noticia con los enlaces, con el hipervínculo al foro que había que completar, con el hipervínculo al no sé qué, todo hipervinculado, porque sabía que eso les llegaba al mail y les llegaba para que si ellos no querían abrir el aula virtual, igual desde ahí podían abrir todos los enlaces. (NR_4)

“Usé las noticias, al principio no, pero después me di cuenta que ordenaba mucho. El título grande de la noticia y decir “esta semana vamos a trabajar tal cosa”. (LB_4)

Mirá, para mí, hubo muchas cosas que terminé de descubrir el potencial a medida que avanzamos. Pero, por ejemplo... por ahí lo que te voy a decir son boludeces, pero a mí me parece que funcionaron bien. El hecho de la noticia, “miren que ya está la clase de hoy”, “miren que mañana cierra el foro”, eso fue organizativo. Fue como tener una agenda compartida con lxs estudiantes. (FP_4)

Lo que hacía en la noticia era decirles “chicas, está publicada la clase, esta semana leemos tal cosa, o esta semana vamos a trabajar en un foro, o esta semana vamos a ver una peli, o acuérdense...”, como los avisos parroquiales que hacés cuando arrancás la clase. (CR_4)

Todas las clases sumaba algún tipo de contenido y siempre para cada clase publicaba una noticia para que les llegara a todos que la clase nueva estaba subida. Creo que también la práctica de que todos los viernes entre las 11 y las 12:30 siempre había subida una clase, también sirviera como una guía, pero también siempre mandé noticias. (DB_4)

Otro aspecto que se consideró en las entrevistas fue la oportunidad que significó el desarrollo de los procesos comunicativos en el entorno virtual para personalizar el acompañamiento de las trayectorias de lxs estudiantes. Si bien este era un aspecto que una de las entrevistadas había valorado antes de la pandemia a partir del uso del foro como recurso orientado a expandir los intercambios que tenían en la “clase presencial”, el pasaje a una propuesta de cursada anclada en la virtualidad generó condiciones para que estas dinámicas se vieran favorecidas.

Pensar algunas cuestiones más anfíbias, más híbridas entre la comunicación más personalizada, donde todos pueden hablar al mismo tiempo, de la digitalidad donde

nadie se tape. Vos tenés ocho mails, tenés ocho mails. En la presencialidad tenés ocho preguntas y resolviste tres y después te tuviste que ir. (DB_4)

10.e. Potencialidades del entorno virtual para promover procesos comunicativos

A partir de sus rasgos y permisibilidades, el entorno virtual del ISFD Almafuerde ofrece la posibilidad de generar prácticas distintivas respecto de las que pueden acontecer en las clases presenciales. No obstante, los testimonios de lxs docentes participantes en esta investigación ponderan procesos comunicativos que trascienden la modalidad de cursada que se esté llevando adelante.

Los relatos que lxs entrevistadxs componen nos permiten reconocer continuidades en los criterios por los que estxs educadorxs eligen promover experiencias en la virtualidad, aun cuando pueden optar por no hacerlo. Entre los motivos que esgrimen para esa inclusión se encuentran:

- El hecho de poder construir oportunidades de encuentro más allá de la clase presencial. Nos referimos a situaciones de encuentro:
 - entre docentes y estudiantes;
 - entre estudiantes;
 - entre estudiantes y el contenido/materiales publicados.
- La posibilidad de generar procesos colaborativos.
- La oportunidad de habilitar lenguajes diversos para representar los saberes en juego.
- La posibilidad de generar archivo y construir memoria colectiva de lo realizado.
- La formalización y el ordenamiento de los contenidos y situaciones de comunicación que se promueven.
- La oportunidad de ampliar y diversificar circuitos de comunicación.

- El desarrollo de autonomía a la hora de gestionar parte de los procesos de aprendizaje por parte del estudiantado.

10.f. Posibilidades en conflicto

El entorno virtual del ISFD Almafuerde en tanto medio digital ofrece lo que Dussel y Trujillo Reyes (2018) denominan posibilidades en conflicto. Desde sus permisibilidades y limitaciones, las aulas virtuales habilitan oportunidades de acción, pero también dan lugar a tensiones que se inscriben en situaciones específicas en función de las expectativas, opciones e imposibilidades que se ponen de manifiesto en la práctica.

En relación con los procesos comunicativos, conviene reconocer que el entorno virtual del instituto se constituyó como un espacio de encuentro e intercambio frecuente entre docentes y estudiantes, pero también con el conocimiento, lo que dio lugar a un tipo de experiencia singular. Este fenómeno que se profundizó en el pasaje a la cursada con modalidad a distancia y centrada en la virtualidad que tuvo lugar a partir de la pandemia de COVID inauguró tensiones sobre las que los testimonios ofrecen direccionalidades.

Algunxs entrevistadxs se refieren a características de la plataforma en términos de infraestructura digital. Estas menciones que, como hemos visto, se ponderan como una oportunidad para expandir la clase, también tienen un correlato en dirección contraria. Si las posibilidades que ofrece el entorno para gestionar tiempos, espacios y vínculos se valora como una oportunidad para eludir limitaciones propias de los encuentros presenciales, también encuentra objeciones que tienen que ver con expectativas que no se cumplen: “Esta (plataforma) es como más rústica. No es tan ágil y no es flexible. No es flexible. No veo que se transforme... es medio acotada para mí” (NR_2).

También, aparentemente, no les resulta atractiva la plataforma. Porque no es que no están conectadas con lo digital. Están todo el tiempo con el celular. Porque tampoco miran

mucho el mail. Me decían “no, yo ni lo miro el mail”, es como que ni entran. Es como casi un principio. Ni entran. (CR_2)

Además, se mencionan dificultades o problemáticas que se relacionan con saberes mínimos que se necesitan para gestionar la propuesta de enseñanza en la virtualidad y que no necesariamente están disponibles. No se trata exclusivamente de vacancias o limitaciones relacionadas con saberes tecnológicos, sino con habilidades vinculadas a saberes y condiciones de base que tendrían que darse para poder desarrollar la clase y que no están disponibles.

Saber redactar. Porque no todos los docentes saben escribir, ¿no? Entonces también. Tenés que saber cómo armar una introducción, cómo sugerir, cómo proponer una pregunta que problematice eso, cómo citar la bibliografía. Es como que hay un saber que también tiene que ver con la escritura y que se pone en juego ahí. (CR_2)

Justo hoy compartía una reunión con “x” (una colega de otro instituto, jefa de área de un profesorado), por aula que compartimos y ella me decía “yo necesitaba el encuentro presencial porque para mí no es fácil expresarlo por escrito, por ahí a vos no te resulta un obstáculo”, y yo pensaba “es verdad, yo tengo el hábito de escribir, pero no todos los docentes tienen ese ejercicio para poder hacer una clase o hacer una devolución”. Por ejemplo, retomar todo lo que se plasmó en un padlet o en un foro y poder hacer con eso un cruce con la teoría. Que en la clase lo hacen perfectamente bien y en la escritura no. Hay profes que no han encontrado nunca el registro para comunicarse con los chicos. No pudieron sostener el formato clase, entonces subían materiales, por ejemplo, o abrían foros. No podían construir un espacio dialógico en la clase. (FP_4)

De acuerdo con lo que sugieren estos testimonios, el manejo técnico del entorno virtual no garantiza el desarrollo de formas adecuadas de mediación entre lxs estudiantes y la propuesta de enseñanza. La escritura de la clase en el caso de quienes desarrollaron propuestas asincrónicas, o la gestión de la palabra para quienes debían moderar espacios de

intercambio como el que tienen lugar en los foros, significó un desafío adicional que no necesariamente se resolvió de manera favorable.

Por último, nos interesa considerar dos emergentes de las entrevistas que recuperaron la experiencia de cursada en pandemia. Se trata de aspectos vinculados con las situaciones de comunicación que tuvieron lugar a partir del desarrollo de una educación en línea y que no necesariamente estaban presentes en las experiencias de trabajo en el aula virtual que habían tenido lugar antes del aislamiento.

Por un lado, nos parece destacable el consenso existente respecto del grado de autonomía de parte del estudiantado que lxs docentes identifican como resultante de la experiencia de cursada en la virtualidad.

Como nunca, ellos aprendieron de una manera muy autónoma. Con un acompañamiento mío, pero quiero decir, hay todo un laburo de compromiso personal de ver los videos después de la clase, hacer los ejercicios, marcarse preguntas, eso es todo autónomo y es mucho trabajo de producción personal. (NR_4)

Por un lado, dio autonomía, pero por otro lado, también los puso como protagonistas del propio proceso. No vas a la clase a esperar qué pasa en la clase. Te ponés vos. A veces, en ese sentido está bueno. (FP_4)

Me parece muy viable que tengamos cursadas con espacios no presenciales, que permitan sostener estas alternativas, que permitan una mayor autonomía de lxs estudiantes. Yo lo que observé es que al sacar el día y horario fijo de cursada, y que la gente tenga que hacerse cargo de su propio proceso, generó un crecimiento general. (FP_4)

Conviene señalar, sin embargo, que unx de lxs entrevistadxs ofreció matices al respecto. Según DB, el desarrollo de estas prácticas autónomas por parte del estudiantado exigió tomar ciertos resguardos en función de las características de los grupos y de las experiencias de cursadas previas al ingreso al profesorado. “Lo cierto es que es gente que

está en primero, no está acostumbrada a autoorganizarse, viene de escuelas muy pautadas, y de hecho los institutos de formación docente con sus horarios de franja fija, tienden a sostener eso” (DB_4).

Por otra parte, cabe destacar que, en relación con la posibilidad de desarrollar prácticas autónomas, una de las entrevistadas reconocía desde antes de la pandemia el modo en que la documentación de las experiencias educativas en el aula virtual puede condensarse en un archivo de la cursada a ser consultado. Esa disponibilidad permanente del material se reconoce como una memoria colectiva potencialmente recuperable. “Ahí centralizás todo. Ahí está todo. Está la bibliografía, están las consignas, están las dudas, están los foros, están las preguntas. Está todo. Entonces, también te da cierta autonomía y cierta libertad a jugar incluso con la presencialidad” (FP_2).

Finalmente, otro aspecto que nos interesa recuperar es el reconocimiento de condiciones de cursada que supusieron una visibilidad y una exposición que no tenían precedentes y se hace presente con fuerza en el testimonio de NR.

Lo mismo que sufrieron los estudiantes, lo mismo que cuentan los chicos. Nunca fueron tan expuestos los estudiantes como ahora. Así como los docentes nunca estuvimos tan expuestos, y nunca fue tan público nuestro trabajo, tampoco nunca hicimos un seguimiento tan exhaustivo de los estudiantes como ahora. (NR_4)

Bloque 5: Conclusiones

Capítulo 11: A modo de cierre...

A lo largo de esta investigación nos hemos ocupado de reconocer e interpretar los procesos comunicativos que tienen lugar en el entorno virtual del ISFD Almafuerde a partir del relato de docentes que apuestan a formas particulares de mediación digital para complementar sus propuestas de enseñanza en las clases presenciales. Nos hemos ocupado del modo en que estos formadores habilitan y promueven interacciones, pero también de los criterios y fundamentos que subyacen y otorgan sentido a sus decisiones. A la hora de considerar las características que asumen las prácticas educativas abordadas, conviene señalar que se trata de un objeto de estudio que implica una búsqueda permanente en la que tanto los interrogantes que pueden formularse como sus posibles respuestas están en constante movimiento. El abanico temporal en el que se desplegó este trabajo da cuenta de la complejidad del objeto de análisis en la medida en que dialoga con elementos contextuales múltiples y dinámicos.

Lo que nos interesa plantear al respecto es que las conclusiones de este trabajo no pretenden formularse como afirmaciones taxativas, sino como interpretaciones que habilitan direccionalidades y perspectivas desde las que pensar algunos de los procesos comunicativos que tienen lugar en un entorno virtual particular. Esto ha quedado expresado en el marco metodológico, en el que hemos fundamentado la selección de participantes para esta investigación dando cuenta de la heterogeneidad de usos pedagógicos que el entorno virtual puede tener. En este desafío, hemos recuperado relatos que hablan sobre prácticas educativas que nos interesa identificar e interpretar tanto por aspectos que resultan recurrentes en los testimonios como por el valor que en algunos casos puntuales tiene la singularidad de la experiencia.

En este sentido, no podemos dejar de reconocer el proceso de reconfiguración de las prácticas educativas que tuvo lugar a partir de la experiencia de cursada en pandemia. Esto se inscribe, además, en un proceso de transformación económica, social y tecnológica

signado por el avance de la digitalización de múltiples actividades de la vida cotidiana entre las que se encuentran aquellas que tienen que ver con la cultura escolar.

Por otra parte, queremos señalar que buena parte del interés inicial que impulsó esta investigación radicó en indagar los motivos que llevaban a lxs docentes del instituto a desarrollar prácticas en el entorno virtual cuando no estaban obligados a hacerlo. En este sentido, teníamos interés en identificar qué prácticas concretas tenían lugar en las aulas virtuales y qué procesos comunicativos se habilitaban, pero nos intrigaba también la pregunta sobre las intenciones y los fundamentos que sostenían esas búsquedas.

Sin duda, la sustitución de la cursada presencial por una propuesta desarrollada integralmente en entornos digitales implicó un cambio de escenario que hizo aún más complejo e interesante el objeto de análisis en la medida en que supuso una reelaboración de estrategias y criterios para el desarrollo de las propuestas. De acuerdo con lo que manifestaron lxs docentes participantes de la investigación, las prácticas educativas que tuvieron lugar en sus aulas virtuales antes y durante la pandemia fueron distintas en la medida en que supusieron el pasaje de una propuesta orientada a complementar y expandir el aula física a una en la que la centralidad de la cursada se organizó en el campus.

Entendiendo los procesos comunicativos como prácticas educativas y sociales atravesadas por experiencias de comunicación, pudimos reconocer que más allá de las distancias en las formas de mediación digital que pueden tener lugar, lo que persiste son espacios de interacción a la que lxs docentes otorgan sentido en función de sus potencialidades. En algunos casos se vinculan con la oportunidad de construir el vínculo pedagógico más allá de los límites físicos del espacio-tiempo de la clase presencial, de modos particulares se imaginan y se organizan experiencias orientadas a expandir la clase y hacer posibles otros modos de enseñar y acompañar los procesos de aprendizaje. En otros, se relacionan con inaugurar nuevas formas de reconocerse y reasumir el propio lugar y el de lxs otrxs.

En esta línea, entre los hallazgos de la investigación observamos un hilvanado de dimensiones y ejes de análisis que, como tramas y urdimbres, emergieron de los testimonios

para dar lugar a interpretaciones que permiten explicar los procesos comunicativos que tienen lugar en el entorno virtual del instituto. Los ejes de temporalidad y espacialidad atravesaron transversalmente los testimonios y generaron una apertura que hizo posible pensar otros modos de concebir el momento y el lugar de la clase y lo que se juega en ellos.

La pregunta de investigación orientada a identificar las intencionalidades docentes a partir de las cuales se habilitan procesos comunicativos en el entorno virtual del instituto nos permitió observar búsquedas que tienden a ser coincidentes. Si bien los testimonios ofrecieron perspectivas singulares, resultan recurrentes las decisiones que responden a búsquedas relacionadas con el interés por trascender el espacio y el tiempo acotado de la clase presencial, la necesidad de ofrecerse y estar disponible para lxs estudiantes en caso de que ellxs lo necesiten, la apuesta por transformar la propia realidad y, en algún nivel también, la realidad social.

Entre los criterios y fundamentos que sostienen las decisiones que hacen posible la promoción de procesos comunicativos como los que se narran, emergieron con fuerza hitos de la propia biografía, condiciones que tienen que ver con la especificidad de la propia disciplina que se enseña, las intencionalidades pedagógicas, aspectos que tienen que ver con los sentires y las emociones, y la mirada pedagógica que se tiene sobre lxs estudiantes del profesorado. Los relatos biográficos de lxs docentes entrevistados ofrecieron vivencias que forman parte de su identidad profesional docente como un sedimento y se incorporan a los fundamentos que ofrecen a la hora de sostener las decisiones que toman para promover situaciones de comunicación. Además, los testimonios permitieron observar que las intencionalidades pedagógicas se sostienen en la convicción de que la educación es una herramienta para la transformación social que la propia práctica posibilita promover el potencial transformador de los procesos educativos atendiendo las particularidades de las asignaturas desde las que se trabaja. Esto se articula, además, con el reconocimiento de lxs estudiantes en tanto sujetos activos, partícipes y responsables del hecho educativo. De manera complementaria, hemos identificado la presencia de un componente emocional que habita en las escenas que se reponen y en las decisiones que lxs docentes toman a la hora

de promover situaciones de comunicación. Hemos dicho que estas dimensiones se intersecan, se superponen y se retroalimentan en los testimonios, pero constituyen, a nuestro entender, urdimbres sobre las que se cruzan las tramas discursivas.

Al momento de concluir este trabajo, es menester preguntarse por el lugar que van a tener los entornos virtuales en los institutos de formación docente a partir de la experiencia de cursada en pandemia. El bienio 2020-2021 significó una experiencia en la que las prácticas educativas y los procesos comunicativos implicados en ellas tuvieron características singulares. Por un lado, sería conveniente ahondar en estas experiencias y profundizar la mirada investigativa en torno a las narrativas que pueden dar cuenta de lo vivido. De manera complementaria, la excepcionalidad de lo acontecido demanda también orientar el abordaje analítico al modo en que lxs docentes formadores y en formación están proyectando el lugar de los entornos digitales en los procesos educativos.

Un párrafo aparte merecen los marcos normativos que pueden servir de base para imaginar nuevas formas de promover experiencias educativas y comunicativas potenciadas por la tecnología y los medios digitales. En el caso del Profesorado de Educación Primaria que hemos atendido en particular por ser la única carrera que ofrece el ISFD Almagro, trabaja sobre un diseño curricular vigente desde 2007 para toda la Provincia de Buenos Aires que supone una verdadera zona de vacancia respecto de las posibilidades pedagógicas que ofrecen los entornos virtuales. Lo mismo ocurre con la resolución que regula el Régimen Académico (RES 4043/09) de las instituciones de nivel superior.

Finalmente, consideramos que la pandemia de COVID-19 convulsionó la escena educativa e inauguró un tiempo de excepcionalidad que demanda la construcción de una nueva agenda investigativa. Resulta evidente la necesidad de volver sobre problemáticas que ya se han abordado y que se ocupan de analizar los procesos de segmentación, fragmentación y segregación que tienen lugar en la sociedad, haciendo especial hincapié en las infraestructuras y mediaciones digitales que atraviesan nuestras prácticas cotidianas e inauguran nuevas formas de estar juntos. En este sentido, se abre una oportunidad para abordar las reconfiguraciones que se han producido en torno al formato escolar atendiendo

especialmente a lo relativo a mutaciones que se han generado en torno a la organización del tiempo y el espacio escolar. Por último, nos parece importante pensar en la posibilidad de abordar las nuevas inscripciones digitales de las emociones. Las construcciones identitarias, los procesos de identificación, las formas de interacción que lxs estudiantes han desarrollado para trascender el espacio áulico y las afectaciones que todo esto produce en las subjetividades constituyen potenciales objetos de análisis que permitirían enriquecer el trabajo que hemos realizado en esta tesis.

Bibliografía

- **Alliaud, A.** (1997). Formación docente y universidad: superando dicotomías. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, (10), 70-76.
- **Alliaud, A.** (2014). La formación docente en Argentina. Aproximación a un análisis político de la situación. *Itinerarios educativos*, 6(1), 197-214.
- **Área Moreira, M.** (2003). *Los Medios y las Tecnologías en la Educación*. Madrid, Editorial Pirámide.
- **Area Moreira, M., Santos, M. B. S. N., & Mesa, A. L. S.** (2018). Las aulas virtuales en la docencia de una universidad presencial: la visión del alumnado. *RIED. Revista Iberoamericana de educación a Distancia*, 21(2).
- **Area Moreira, M., & Ribeiro Pessoa, M. T.** (2012). De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar: revista científica de comunicación y educación*, 19(38), 13-20.
- **Asinsten, J. C.** (2013). Aulas expandidas: la potenciación de la educación presencial. *Revista de la Universidad de la Salle*, 2013(60), 97-113.
- **Barbero, J. M.** (2002). Tecnicidades, identidades, alteridades: des-ubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo. *Diálogos de la Comunicación*, (64), 9-24.
- **Barbier, J. M.** (2000). *Prácticas de Formación, Evaluación y Análisis*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- **Berardi, F.** (2017). *Fenomenología del fin: sensibilidad y mutación conectiva*. Caja negra.
- **Birgin, A.** (2020). La reconfiguración de la Formación Docente en Argentina: Entre Universidades e Institutos de Formación Docente. *Revista Formação em Movimento*, 2(3).
- **Bourdieu, P., Chamboredon, J. C. y Passeron, J. C.** (2002). *El Oficio del Sociólogo*, Siglo XXI Editores.

- **Burbules, N. & Callister, T.** (2001) Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información. Ed. Granica. España.
- **Casablancas, S.** (2008). Desde adentro: los caminos de la formación docente en tiempos complejos y digitales. Las TIC como necesidad emergente y significativa en las clases universitarias de la sociedad actual. Universitat de Barcelona.
- **Caldeiro, G. P.** (2014). La comunicación en línea y el trabajo colaborativo mediado por tecnologías digitales, Austral Comunicación, volumen 3 N° 1, pp. 13-30.
- **Caldeiro, G. P.** (2014b). La incidencia de la configuración digital en los estilos comunicacionales sobre los que se construyen las Dinámicas Colaborativas Mediadas por Tecnología. Virtualidad, Educación y Ciencia, 8 (5), pp. 8-17.
- **Coicaud, S.** (2016). Planteos y replanteos acerca de la Tecnología Educativa como campo de conocimiento y formación. En: Espacios en Blanco 26 (dossier), pp. 81-104.
- **Coll, C.** (2004). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Sinéctica, 25, 1-24.
- **Coll, C.** (2004). Las comunidades de aprendizaje. Nuevos horizontes para la investigación y la intervención en psicología de la educación. En IV Congreso Internacional de Psicología y Educación, Almería (Vol. 30).
- **Coll, C.** (2008). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. Boletín de la Institución Libre de Enseñanza, 72, 17-40.
- **Coll, C.** (Ed.). (2008b). Psicología de la educación virtual: aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación. Ediciones Morata.
- **Coll Salvador, C. y Bustos Sánchez, A.,** (2010). Los entornos virtuales como espacios de enseñanza y aprendizaje. Una perspectiva psicoeducativa para su caracterización y análisis. Revista mexicana de investigación educativa, 15(44), 163-184. [online] Disponible en:
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000100009. Última consulta: febrero de 2015.

- **Davini, M. C.** (2005). Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- **Davini, M. C.** (2015). Acerca de las prácticas docentes y su formación. Argentina: Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación Docente. Dirección Nacional de Formación e Investigación. Área de Desarrollo Curricular.
- **Dussel, I.** (2012). La formación docente y la cultura digital: métodos y saberes en una nueva época. En: Birgin, A. (comp.) (2012). Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación docente en ejercicio. Paidós, Buenos Aires. 1/20.
- **Dussel, I., y Trujillo Reyes, B. F.** (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. Perfiles educativos, 40(SPE), 142-178.
- **Eisner, E.** (1998). ¿Qué hace cualitativo a un estudio? El ojo ilustrado, Barcelona, Paidós.
- **Elliott, J.** (1990). La investigación-acción en educación. Ediciones Morata.
- **España, A. E. y Foresi, M. F.** (2009). “Las prácticas y el desarrollo profesional ante las tecnologías de la información y de la comunicación”. En Sanjurjo, L. (Coord.) Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Homo Sapiens.
- **Feldfeber, M. e Ivanier, A.** (2003). La descentralización educativa en Argentina: el proceso de transferencia de las instituciones de formación docente. Revista Mexicana de Investigación Educativa, México, v. 8, n. 18, p. 421-445.
- **Freire, P.** (1980). Pedagogía del oprimido. Siglo Veintiuno Editores.
- **Gadotti, M.** (2003). Lecciones de Paulo Freire: cruzando fronteras: experiencias que se completan. Clacso.
- **Gagné, R. M.** (1987). Instructional Technology: Foundations. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- **García Fanlo, L.** (2011). ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben. A Parte Rei: revista de filosofía, (74), 6.

- **Geertz, C.** (1987). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. La interpretación de las culturas, 19-40.
- **Gimeno Sacristán, J.** (1989). Profesionalidad docente, curriculum y renovación pedagógica. Investigación en la Escuela, (7), 3-21.
- **Gimeno Sacristán, J.** (1992). Profesionalización docente y cambio educativo. A. Alliaud y L. Duschatzky. Maestros. Formación, práctica y transformación escolar. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- **Guber, R.** (2001). La etnografía, método, campo y reflexividad. Ediciones Norma.
- **Huergo, J.** (2007). Los medios y tecnologías en educación. La Plata.
- **Huergo, J.** (2010). Comunicación/Educación: Del desorden cultural al proyecto político. Question, 1(28).
- **Huergo, J., y Morawicki, K.** (2007). Re-leer la escuela para re-escribirla. La escuela como espacio social. Buenos Aires. Dirección de Educación Superior de la DGCyE.
- **Kaplún, M.** (2010). Una pedagogía de la comunicación (Vol. 10). Ediciones de la Torre.
- **Landau, M., Sabulsky, G., y Schwartzman, G.** (2022). Hacia nuevos horizontes en las clases universitarias en contextos emergentes. Contribuciones de la Tecnología Educativa. Virtualidad, Educación y Ciencia, 12(24), 9-24.
- **Lespada, J. C. y Torrecilla, L.** (comp.). (2005). Acerca del concepto de Comunidades Socialmente Desfavorecidas. Mar del Plata. Instituto Superior de Formación Docente Municipal Almafuerde.
- **Levy, P.** (2007). Cibercultura. Barcelona, Anthropos Editorial.
- **Litwin E.** (Comp.) (2005). Tecnologías educativas en tiempos de Internet. Amorrortu.
- **Maggio, M.** (2012), Enriquecer la enseñanza. Ambientes de alta disposición tecnológica. Buenos Aires, Paidós.
- **Maggio, M.** (2018). Reinventar la clase en la universidad. Paidós Argentina.
- **Martín, M. M.** (2015). Mediación Didáctica y Entornos Virtuales: La construcción de las relaciones didácticas en entornos mediados por tecnologías en Educación Superior.

Informe final de Tesis de Maestría en Procesos Educativos Mediados por Tecnologías.
Universidad Nacional de Córdoba.

- **Martínez Ojeda, B.** (2006). Homo Digitalis: etnografía de la cibercultura. Bogotá, Uniandes.
- **Massoni, S.** (2016). Avatares del comunicador complejo y fluido. Del perfil del comunicador social y otros devenires. Ecuador, Ediciones Ciespal.
- **Massoni, S., Uranga, W. y Longo, V.** (2018). Políticas públicas y comunicación: una cuestión estratégica. Nueva Editorial Universitaria.
- **Nakache, D. y Mundo, D.** (2003). Las transformaciones tecnológicas: de la TV a Internet. La continuidad en el discurso educativo. Carli, S. (2003). Estudios sobre comunicación, educación y cultura. Una mirada a las transformaciones recientes de la Argentina (dirección-compilación). Buenos Aires, Editorial Stella-La Crujía Ediciones.
- **Onrubia, J.** (2005). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. Revista de educación a distancia.
- **Osorio, L.** (2010). Ambientes híbridos de aprendizaje: elementos para su diseño e implementación. SISTEMAS: Ambientes Educativos Modernos Basados en Tecnología, 117, 70-79.
- **Perrenoud, P.** (2005). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona, Graó.
- **Porta, L., y Yedaide, M.** (2017). “La afectación sensible. Una apuesta a una pedagogía descolonial sobre lo que importa”. En Pedagogía (s) Vital (es). Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial. EUEDEM.
- **Prieto Castillo, D.** (1999). La comunicación en la educación. La Crujía.
- **Reig, D.** (2010), “Un mundo de medios sin fin. Cambios en aprendizaje, Facebook y la apoteosis de las aplicaciones expresivas” en Proyecto Facebook y la posuniversidad, Barcelona, Ariel.
- **Reig, D.** (2012). Socionomía ¿Vas a perderte la revolución social. Recuperado de <http://www.slideshare.net/dreig/primer-capitulo-socionomia>.

- **Reig, D., y Vilches, L. F.** (2013). Los jóvenes en la era de la hiperconectividad: tendencias, claves y miradas. Fundación Telefónica.
- **Reig, D.** (2016). TIC, TAC, TEP: Internet como escuela de vida. Cuadernos de pedagogía, (473), 24-27.
- **Rockwell, E.** (2011). La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires, Paidós.
- **Rodrigo, M.** (1995). Los modelos de la comunicación. Madrid, Tecnos.
- **Rustoyburu, C.** (2011). Repensando el concepto de desfavorabilidad social en el escenario de las políticas educativas actuales. Documento de Trabajo / Rustoyburu Cecilia y Claudia Lombardi. 1ª ed., Mar del Plata, Instituto Superior de Formación Docente Almafuerde.
- **Sanjurjo, L.** (Coord.) (2009). Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Rosario, Homo Sapiens.
- **Santiuste, E.** (2013). Comunicación en entornos virtuales de formación: estudio de la interacción didáctica en diversas modalidades de enseñanza-aprendizaje en Educación Superior: tesis doctoral con mención internacional. Editorial de la Universidad de Granada.
- **Santuario Alcántara, A.** (2020). Educación Superior y Covid-19: una perspectiva comparada. En: Casanova, H. (Coord.), Educación y pandemia. Una visión académica, pp. 75-82. México: Instituto de Investigación sobre la Universidad y la Educación-Universidad Nacional Autónoma de México.
- **Sautu, R.** (2010). Manual de metodología. Contrucción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Buenos Aires, Prometeo Libros.
- **Táboas, B.** (2007). "Impacto de las tecnologías en las posibilidades de conocimiento de alumnos y docentes". En: Spiegel, A. (Coord). Nuevas tecnologías, saberes, amores y violencias (68). Noveduc Libros.
- **Tarasow, F.** (2010). "¿De la educación a distancia a la educación en línea? ¿Continuidad o comienzo?". En Diseño de Intervenciones Educativas en Línea,

Carrera de Especialización en Educación y Nuevas Tecnologías. PENT, Flaco Argentina. Módulo: Diseño de intervenciones educativas en línea. Disponible en: <http://www.pent.org.ar/institucional/publicaciones/educacion-distancia-educacion-linea-continuidad-comienzo>

- **Terigi, F.** (2007). “Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar”. En Frigerio, G., Diker, G. y Baquero, R. (Comps.). Lo escolar y sus formas. Buenos Aires, Del Estante Editorial.
- **Tyack, D. B., y Cuban, L.** (2001). En busca de la utopía: un siglo de reformas en las escuelas públicas. Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Dirección General de Materiales y Métodos Educativos.
- **Uranga, W., Vargas, T., Algranati, S., Appella, G., Bruno, D., Gianfrini, F., ... y Zapata, N.** (2011). Planificación y gestión de procesos comunicacionales. Una propuesta académica con la mirada puesta en las prácticas sociales. [En línea] <http://www.wuranga.com.ar/consulta> diciembre.
- **Valles, M. S.** (1999). Técnicas cualitativas de investigación social. Síntesis Editorial.
- **Vargas, T. y Uranga, W.** (2010). “Gestión de procesos comunicacionales. Una estrategia de intervención”. En: Centro de Comunicación La Crujía. (2010). *Comunicación comunitaria: apuntes para abordar las dimensiones de la construcción colectiva*. La Crujía.
- **Vizer, E.** (2003). Investigación-acción: aportes y reflexiones. La trama (in)visible de la vida social. Comunicación, sentido y realidad. Buenos Aires, La Crujía.
- **Winner, L.** (2001): “Dos visiones de la civilización tecnológica”. En: López Cerezo, J. A. y Sánchez Ron, J. M. (Coord.) Ciencia, Tecnología, Sociedad y Cultura en el cambio de siglo, Biblioteca Nueva, Madrid, 55-65.
- **Yedaide, M. M., Álvarez, Z., y Porta, L.** (2015). La investigación narrativa como moción epistémico-política. Revista Guillermo de Ockham, 13(1), 27-35.

Marco normativo consultado

- Res. CFCyE N° 251/05 – Encomienda al MECyT la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD).
- Res. CFE N° 30/07.
- Normativas 2 (2015) Res. CFE N° 30/07 – Anexo I. Ministerio de Educación de la Nación. ISBN 978-950-00-1067-2.
- Decreto PEN N° 374/07 – Organización, objetivos y funciones del INFD.
- Res. CFE N° 56/08 – Encomienda al INFD la elaboración de planes de estudio de postítulos en las orientaciones y modalidades previstas en la LEN y para la formación de nuevos roles dentro del sistema educativo. (Referencia a Res. CFCyE 151/00 sobre Postítulos).
- Resolución SE 1163/12 – Designa al Instituto Nacional de Formación Docente como organismo responsable del Postítulo de Especialización Docente de nivel superior en educación y TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y aprueba su estructura de conducción.
- Resolución ministerial N° 550/07 en la que se aprueba el Tramo de Formación Docente para el Nivel Superior.
- Ordenanza Municipal N° 21425/13.



AYCIBIET