

PRAXIS

educativa

Universidad Nacional de La Pampa
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto de Ciencias de la Educación
para la investigación interdisciplinaria



ICEII

Instituto de Ciencias de la Educación
para la Investigación Interdisciplinaria



EdUNLPam



REUN

RED DE EDITORIALES
DE UNIVERSIDADES
NACIONALES

ISSN 2313-934X
SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA
Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis>

La formación docente en clave contemporánea. Artículo de Rosanna Forestello, Praxis educativa, Vol. 26, No 2 mayo – agosto 2022. E - ISSN 2313-934X. pp. 1-20. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260210>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



La formación docente en clave contemporánea

Teacher training in a contemporary key

Formação de professores em um tom contemporâneo

Rosanna Forestello

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

rosanna.forestellor@unc.edu.ar

ORCID 0000-0002-9854-9020

Recibido: 2021-09- 15 | **Revisado:** 2021-12-12 | **Aceptado:** 2022 -02-07

Resumen

Este escrito que comparto surge como fruto de la tesis doctoral *La formación docente ante la cultura digital. Lo conveniente, lo deseable, lo posible (2009-2014)*. La tesis central que la sostuvo fue la de conectar *la voz de los expertos en el campo de la Tecnología Educativa y la formación docente* en el contexto de las políticas educativas públicas argentinas. Escribo esta comunicación en tiempos complejos; tiempos de pandemia, de angustias, tristezas e incertidumbres. Tomé impulso de compartirlo ante este contexto que imprimió muchos cambios en nuestras vidas cotidianas. En paralelo, surgieron demandas, requerimientos y necesidades ante ellos. Sumo una voz apasionada a la conversación cuyo hashtag (#) es *formación docente* en tiempos de cambios e incertidumbres para hacer oír una serie de construcciones conceptuales ancladas en las prácticas que permitan conversar, dialogar, reflexionar, repensar el oficio y la formación docente en nuestro país en tiempos de la cultura digital.

Palabras claves: formación docente; Tecnología Educativa; cultura digital; saberes; enseñanza

Abstract

This paper that I share arises as a result of the doctoral thesis "Teacher training in the face of digital culture. The convenient, the desirable, the possible" (2009-2014). The central thesis that supported it was to connect the voice of experts in the field of Educational Technology and teacher training, in the context of Argentine public educational policies. I write this in complex times; times of pandemic, of anguish, sadness and uncertainties. I took the impulse to share it in the face of this context that has made many changes in our daily lives. In parallel, demands, requirements and needs arose before them. I add a passionate voice to the conversation whose hashtag (#) is teacher training in times of change and uncertainties to make hear a series of conceptual constructions building in practices that allow conversation, dialogue, reflection, rethinking the trade and teacher training in our country in times of digital culture.

Key words: teacher training; educational technology; digital culture; knowledge; teaching

Resumo

Esta escrita que partilho surge como resultado da tese de doutoramento "A formação de professores face à cultura digital. O conveniente, o desejável, o possível" (2009-2014). A tese central foi conectar a voz de especialistas na área de Tecnologia Educacional e formação de professores, no contexto das políticas públicas educacionais argentinas. Eu escrevo esta comunicação em tempos complexos; tempos de pandemia, de angústia, tristeza e incertezas. Tive o impulso de compartilhá-lo perante este contexto que fez tantas mudanças em nosso dia-a-dia. Paralelamente, demandas, requisitos e necessidades surgiram diante deles. Acrescento à conversa uma voz apaixonada cujo hashtag (#) é *formação de professores* em tempos de mudanças e incertezas para fazer ouvir uma série de construções conceituais ancoradas em práticas que permitem a conversação, o diálogo, a reflexão, o repensar do ofício e a formação de professores, em nosso país, em tempos de cultura digital.

Palavras-chave: formação de professores; tecnologia educacional; cultura digital; conhecimento; ensino

Para comenzar

Este escrito que comparto surge como fruto de la tesis doctoral *La formación docente ante la cultura digital. Lo conveniente, lo deseable, lo posible (2009-2014)*. La tesis central que la sostuvo fue la de conectar la voz de los expertos en el campo de la Tecnología Educativa y la formación docente en el contexto de las políticas educativas públicas argentinas desde la década de los 90 hasta la actualidad.

Lo reconocí y reconozco como un tema relevante y muy incipientemente abordado en la Pedagogía. Por ello, decidí emprenderlo, indagarlo e investigarlo como quien ensaya caminos y acepta explorar posibilidades desde las voces de estas expertas, desde diferentes posiciones, desde distintos marcos, que derivan en categorías analíticas construidas para alimentar la agenda de acciones en torno a la formación docente y a la integración de tecnologías digitales a las prácticas de enseñanza en Argentina.

Escribo esta comunicación en tiempos complejos; tiempos de pandemia, distancia social, de angustias, tristezas e incertidumbres. Tomé impulso de compartirlo ante el estallido del COVID-19 que imprimió muchos cambios en nuestras vidas cotidianas. En paralelo, surgieron demandas, requerimientos y necesidades ante ellos.

La enseñanza en línea —en todos los niveles educativos de Argentina— se convierte en la prioridad del año escolar 2020. Fue urgente reinventar la lógica de lo presencial y enseñar con la inclusión de tecnologías digitales vivenciando —docentes y alumnos— que las clases en línea no son fotocopia de lo que hacemos en el aula presencial. Seguramente muchos docentes sintieron que les sacaron el piso, en un ambiente de alta y heterogénea disposición tecnológica.

En consecuencia, es necesario, como expresa Lion (2020), redefinir una identidad docente desde una visión holística de su ejercicio profesional que construya algo así como modos de comprender y accionar en el mundo digital y que permita el diálogo con los sujetos contemporáneos. Construida en contexto y en continua reconstrucción.

El interés que fundamentó mi estudio es tanto académico como político, tanto teórico como práctico. Al decir de Litwin (2005), “construir la mirada, desde la producción y en la reflexión” (p. 6) como eje central del reto que nos enfrenta y enfrentamos, ante el avance de los cambios disruptivos que producen las tecnologías digitales y las políticas educativas públicas en Argentina, aquellos que estamos preocupados y ocupados por la formación docente inicial y en ejercicio y la Tecnología Educativa.

Considero que todos los conocimientos y saberes construidos al interior de la Tecnología Educativa desde el comienzo de la democracia cobran vigencia, actualidad y son un GPS invaluable en esta emergencia. Ellos generan posibilidades de cambios en las maneras de cimentar las propuestas de enseñanza, de cimentar oficio docente, en la construcción, circulación y comunicación del conocimiento, sobre todo, entre docentes y alumnos.

A este escrito lo construyo desde tres miradas que se entrecruzan en mi formación académica y profesional: desde el campo de la Tecnología Educativa, desde mi formación en la

nueva agenda de la Didáctica y desde mi oficio de formación de formadores. Todos iniciados más de treinta años atrás.

En el escenario actual contemporáneo, es necesario formar a los docentes en un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que promuevan el aprendizaje del alumnado en un mundo crecientemente tecnológico (Carrera y Coiduras, 2012). Tanto la formación inicial como el ejercicio del oficio docente cotidiano suponen un reto en relación con este mundo que habitamos. Estos saberes no pueden desvincularse de las disciplinas, de su enseñanza, de enfoques culturales, políticos y sociales (Lion, 2020).

Sumo una voz apasionada a la conversación cuyo hashtag (#) es *formación docente* en tiempos de cambios e incertidumbres para hacer oír una serie de construcciones conceptuales ancladas en las prácticas que permitan conversar, dialogar, reflexionar y repensar el oficio y la formación docente en nuestro país en tiempos de la cultura digital.

Construcciones teóricas

Cobo Romani (2019) nos comparte que hay tecnologías digitales en toda sociedad, y ambas cambian conjuntamente. El proceso nunca es lineal ni tiene ritmo regular. El autor nos interpela acerca de qué aceptamos cuando utilizamos tecnología digital. Los cambios en la sociedad y en las tecnologías dentro de esta no siguen un patrón de efecto dominó; se parecen más a un complejo vals en el salón de baile de la historia, donde bailan juntos la sociedad y las tecnologías, a veces regresando a algunos rincones, cambiando de ritmo y alternándose entre quién conduce a quién.

A ello se suman la inmigración y el terrorismo, la globalización y los mercados financieros, la *burbuja* inmobiliaria y la reforma del sistema bancario, la inflación y la deflación, el hacktivismo y el activismo de sillón, la ciberguerra y la Segunda Guerra Fría, el euro y la Unión Europea, las multinacionales y el colonialismo cultural estadounidense, la Primavera Árabe y las Revoluciones de Colores, el PIB de China y la crisis griega, la influencia rusa en las elecciones estadounidenses, la guerra comercial entre la administración de Trump y la de China. La lista puede continuar, pero sin quitar la mirada de que los cambios más profundos se producen en los medios por los cuales se controla o se influye en los acontecimientos y en el comportamiento de la gente. De lo que no hay duda es del creciente poder que adquieren los dispositivos de comunicación (y el uso de datos) en la era actual. El protagonismo de las tecnologías se observa en cómo se repiensen los modelos actuales bajo los que se concibe la educación, la salud, la economía, el empleo y una gran cantidad de dimensiones de nuestra vida social.

Complementando lo expresado hasta aquí, Baricco (2019) expone que “aunque nos parezca evidentemente una revolución tecnológica, le atribuimos un alcance del que las revoluciones tecnológicas suelen carecer: le reconocemos la capacidad de generar una nueva idea de humanidad” (p. 34) y, además, manifiesta:

En el momento apropiado nos remontamos a miedos más altos, que conciernen al tejido moral, mental y hasta genético de los hombres: hacen temer una mutación radical, la

generación de un hombre nuevo surgido de manera casual de un hallazgo tecnológico irresistible. Intuimos en esa revolución menor, en tanto que tecnológica, el paso de una revolución mayor, abiertamente mental. (p. 34)

Estoy convencida de que las tecnologías digitales nos retan a cambios importantísimos en nuestra educación. Estos interpelan al sistema educativo, a la formación docente, a nuestros espacios de trabajo, a nuestras escuelas, al interior de las aulas y nos demandan el desafío de transformar nuestras prácticas. Tenemos que hacerlo para recuperar el sentido pleno de aquellas. Siento que, progresivamente, estamos más y mejor preparados para recibir y surfearⁱ estas transformaciones. Tal como sostiene Baricco (2019), hoy, el mundo occidental ha aceptado el hecho de que estamos viviendo una revolución tecnológica y también mental destinada a cambiar todos nuestros actos, nuestras prioridades y la idea de lo que es la experiencia. Y se pregunta: ¿qué ha pasado para hacernos cambiar de idea en tan pocos años y llevarnos a aceptar la idea de una revolución en la que nos lo estamos jugando todo?

Estos, en ocasiones, parafraseando a Lila Pinto (2012), si bien son reconocidos como necesidad al interior de las instituciones educativas, las aulas, las clases y por los docentes, a la vez que los identifican y registran, parecen resistirlos también. Este escenario enfrenta a los educadores a pensar y pensarnos con relación a nuevos desafíos epistemológicos, culturales y políticos.

Es momento de compartir algunas definiciones en torno al concepto formación docente. Considero que es uno de los principales ejes de cualquier sistema educativo, en particular, el argentino. Si bien hay muchos factores que afectan la calidad del sistema educativo, me animo a afirmar, tal como lo vengo haciendo desde las primeras páginas de este artículo B, que los docentes son el eslabón clave dentro de las aulas para llevar adelante propuestas de innovación y mejora y para plasmar procesos de reforma educativa.

Siguiendo el pensamiento de Fullan (2002), la formación de profesorado tiene el honor de ser, al mismo tiempo, el peor problema y la mejor solución para la educación. La formación docente se ha movido permanentemente entre la tradición y el cambio, entre el inmovilismo y la necesidad de innovación. Tanto la formación inicial como la formación docente en ejercicio tienen la responsabilidad de generar profesionales con habilidades y actitudes para comprender y accionar en las aulas y las escuelas.

Para Birgin (1998), la formación docente, en nuestro país, se constituyó históricamente como:

El germen del sistema educativo argentino. Las escuelas normales fueron las usinas pedagógicas para la creación de un sistema del cual todos nos enorgullecemos. Sin embargo, hace años que la formación docente no recibe una política sistemática de inversión y mejoramiento. Más allá de excepciones y de esfuerzos institucionales específicos, la formación docente inicial se encuentra en un período de profundo debilitamiento. (p. 226)

Parafraseando a Birgin (2012), la formación docente es un asunto serio, y lo primero para revisar son sus posibilidades y también sus límites.

Es así que la formación es concebida como un proceso o un trayecto que comprende diferentes etapas o fases que incluyen no solo la formación de grado, sino también todas las etapas escolares en las que los docentes fueron alumnos, así como la formación profesional propiamente dicha que continúa cuando los docentes se insertan a trabajar. Según Alliaud (2006), en ese largo camino que los docentes recorren en todos los años que son alumnos y, posteriormente, docentes, interiorizan modelos de enseñanza (Lortie, 1975); adquieren saberes, reglas de acción (Terhart, 1987) y pautas de comportamiento (Gimeno Sacristán, 1992); construyen esquemas sobre la vida escolar (Contreras Domingo, 1987); se forman creencias firmes y perdurables (Jackson, 2002), imágenes sobre los docentes y su trabajo (Rockwell, 1985; Edelstein y Coria, 1995), teorías, creencias, supuestos y valores sobre la naturaleza del quehacer educativo (Pérez Gómez, 1997). En este proceso, los docentes no son formados, sino que son *formateados*. Esto implica que, a lo largo de los años, en su paso por la institución escolar, primero como alumnos, luego como aprendices del oficio docente y más tarde como cuerpo docente, el sistema contribuye a imprimir *una forma de ser y pensar del docente*.

Haciendo más algunas preguntas de Alliaud (2012) para fortalecer este capítulo: ¿por qué producir saber a partir de la experiencia?, ¿por qué apostar a ese saber para enriquecer las prácticas y los procesos formativos?, ¿qué incidencia podría tener el conocimiento producido a partir del hacer?, ¿por qué un conocimiento de este tipo resultaría valioso para los procesos de intervención?, preguntas frecuentes y no nuevas en el campo de la formación docente, pero que cobran relevancia particular debido a la complejidad creciente que poseen las prácticas de enseñanza y ser docente hoy. Coincidiendo con Freire (2004), la capacitación de los educadores no puede efectuarse siguiendo ciertos métodos tradicionales que separan la teoría de la práctica, negándole importancia una a la otra. La capacitación tiene que basarse en un análisis crítico de la práctica, que no dicotomiza el saber del sentido común del otro saber, más sistemático o de mayor exactitud, sino que busca una síntesis de los contrarios.

Una alternativa para abordar la formación docente es concebir a estos procesos como producción de personas y saberes, integrando el pensar y el hacer, entendidas las prácticas como procesos de creación, de prueba y experimentación que contemplan lo que se hizo y lo que se sabe, pero siempre con el propósito de pensar y diseñar nuevas situaciones, nuevas producciones, en un diálogo permanente entre las prácticas concretas y el pensamiento. Los docentes necesitan aprender mientras deciden, actúan, producen y piensan. Un saber que está situado, contextualizado, resulta especialmente potente para orientar las prácticas, mejorarlas. Al decir de Freire (2004), pensar la práctica es la mejor manera de perfeccionarla. Pensarla reconociendo la teoría implícita que hay en ella.

Para Dewey (1967), la experiencia es un control deliberado de lo que se ha hecho con referencia a hacer que lo que nos ocurre y lo que hacemos a las cosas sea lo más fecundo posible. Para él, la experiencia no es solo hacer, es también pensar, reflexionar, interpretar lo hecho. La experiencia es acción y reflexión, que enriquece lo que se hace. Así entendida, es una fuerza en movimiento que supone cambio.

Creo que la formación docente, en Argentina, necesita contemplar, analizar y apropiarse de los cambios producidos en estos años además de ofrecer un espacio de reflexión en torno a *qué formación necesitamos, para qué educación y para qué sociedad*, especialmente en los escenarios culturales y políticos de continua interpelación y, sobre todo, en el mundo actual que estamos viviendo.

La inclusión de tecnologías digitales tiene múltiples bordes. La actitud 2.0, el empoderamiento, el apasionamiento, la experimentación reflexiva, la colaboración, la creación, la invención, la experimentación situada, la enseñanza transformadora, los cimientos pedagógicos didácticos junto al compromiso moral y la experticia disciplinar sumados a la documentación, la investigación de diseño y la investigación didáctica en cualquiera de los niveles en que se desarrollen son conceptos cimentales de la formación docente que, hoy, considero parte de la pedagogía emergente que estamos construyendo desde que comenzó la pandemia y que contiene herramientas (en términos vigostkianos) poderosas para hacer frente a los desafíos e incertidumbres en estos escenarios complejos.

Metodología

Para llevar adelante el estudio, como arquitectura metodológica que posibilitó realizarla, elegí como camino el método biográfico-narrativo y el muestreo teórico, en tanto que resultaban consistentes con los propósitos, el recorte del objeto y el universo de análisis elegido para efectuar la investigación. Me permitieron, por un lado, construir una red entre los casos, el análisis de documentos y las entrevistas en profundidad y, por el otro, dar cuenta de la complejidad de las voces de las entrevistadas acompañando el desarrollo de un proceso riguroso de indagación, de descubrimiento y de acceso a una nueva comprensión en torno a la temática foco de este.

En particular, para construir lo que comparto en este artículo, las unidades de análisis fueron las entrevistas en profundidad que realicé a expertas en Tecnología Educativa y Formación Docente en Argentina. Seleccionamos doce profesionales dada la decisión de llevar a cabo un análisis *dialógico* que los trascienda sin dejar de lado las individualidades. Cimentada en el pensamiento de Paulo Freire (1970) que nos dice que la existencia humana no es silenciosa, se nutre de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir es pronunciar al mundo, es transformarlo. Los hombres se hacen en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión: en definitiva, en su praxis. Recuperar la palabra y el diálogo referida al mundo que se ha de transformar implica un encuentro entre los hombres para esta transformación: "Si diciendo la palabra con que al pronunciar el mundo los hombres lo transforman, el diálogo se impone como el camino mediante el cual los hombres ganan significación en cuanto tales" (Freire, 1970, p. 35). El diálogo es una exigencia existencial que permite el encuentro, la reflexión y la acción de aquellos sujetos que quieren transformar y humanizar el mundo, en un permanente acto de creación y recreación, de valentía, de humildad y de amor sin cerrarse a la contribución de los otros, en su potencial de crear y recrear, de hacer y rehacer desde el pensamiento crítico, fundados en la democracia, la esperanza y la humildad.

En este sentido, lo que se tendió a realizar fue un encadenamiento, encontrar lazos entre los haceres y los saberes de las docentes elegidas. Se trata del saber de la experiencia que se recupera y dispone con la intención de volver sobre lo que aconteció, recuperar lo valioso de la propia experiencia y ponerla a disposición de otros en pos de la construcción de una experiencia común.

“La estrategia del muestreo teórico puede utilizarse como guía para seleccionar las personas a entrevistar” (Glasser y Strauss, 1967, p.17). En el muestreo teórico, el número de “casos” carece relativamente de importancia. “Lo importante es el potencial de cada uno de ellos para ayudar al investigador en el desarrollo de comprensiones teóricas sobre el área estudiada de la vida social” (Taylor y Bogdan, 1986, p. 108). En nuestro caso, los docentes expertos poseen una experiencia teórica y práctica privilegiada que se entrama en los problemas prácticos de la enseñanza y, además, en su mayoría, forman parte de una comunidad en torno a un campo disciplinar, el de la Tecnología Educativa, que indaga y que colabora con claras propuestas de profesionalización docente y de la enseñanza mediada por tecnologías digitales.

Para dar cuenta de las decisiones que tomamos, explicitamos las posiciones de las elecciones realizadas teniendo presente lo expresado por Sautu (2000) cuando nos dice:

Se intenta abarcar la complejidad sin reducir ni simplificar, buscando regularidades, pero también diferenciando, distinguiendo, reconociendo rasgos singulares, idiosincráticos de los fenómenos. No se trata de homogeneizar en una totalidad sino de dar cuenta del carácter multidimensional de la realidad y de los fenómenos estudiados. (p. 25)

Los datos del campo son textos para interpretar por medio de otro texto que, en el fondo, es el informe de investigación. Narrativas de gentes y narrativas del investigador, fenómenos y métodos se funden, productivamente, para comprender la realidad social (Bolívar Botía, 2002).

Mi voz estuvo presente en las entrevistas, en los relatos, en las conversaciones formales e informales que dieron sentimientos, reflexiones y sentido a la investigación. Mi palabra está entre las voces de las expertas, una voz más, diferenciada del resto, pero que se suma al relato desde su singularidad: “En ocasiones las personas que investigan lo hacen para descubrir cosas de sí mismas. Esto no quiere decir que se trate de autoindulgencia, sino que es principalmente por medio de uno mismo como se llega a conocer el mundo” (Woods, 1996, p. 15).

Las voces de las doce profesionales entrevistadas asumen un lugar central, un lugar privilegiado entre las evidencias. Me propuse que, en el trabajo de investigación, estuvieran las profesionales *pioneras* del campo de la Tecnología Educativa y *la segunda generación* de profesionales en la disciplina, que denominé *las discípulas*, hoy reconocidas todas como *profesoras memorables*. En toda la construcción del estudio, mantuve el criterio de anonimato de estas.

Los criterios que utilicé para seleccionarlas fueron: que estén presentes las voces de un espectro de académicas, que fueran docentes titulares o adjuntas regulares de universidades públicas, que hicieran investigación, que hayan aportado al campo de la TE en Argentina, que fueran responsables de proyectos de incorporación de TIC a la formación docente tanto desde el

Ministerio de Educación de la Nación o de la provincia de Córdoba y que hayan diseñado proyectos innovadores en torno a Formación Docente y TIC.

Aquí, quiero realizar una breve referencia al por qué trabajar con docentes *expertas* en Tecnología Educativa en Argentina. Entiendo que ellas tienen una experiencia *vivida* con mucha fuerza. Si bien no intentaba buscar causalidades, sí me interesaba trabajar con aquellas cuya experiencia y aportes en la construcción del campo fuera importante. Es significativo rescatar la trayectoria en el campo disciplinar, que pudieran dar cuenta, hablar y relatar aquello que vivieron y experimentaron en la construcción de la disciplina, de sus asignaturas al interior de las facultades, sus investigaciones, qué reconocen como significativo, importante.

Las entrevistas realizadas (2010-2012) se enfocaron desde sus trayectorias, sus biografías, las marcas de identidad que construyeron, las huellas que comenzaron a dejar y cómo instalaron un trabajo en el campo disciplinar de la Tecnología Educativa en Argentina. Sin perder la posibilidad de conectar lo que dicen con lo que hacen. Estas se constituyeron en puertas de entrada a las evidencias, como una suerte de instrumental de navegación, de GPS, que me ayudaron a deslizarme por las evidencias para otorgarles un sentido en el marco de los propósitos de la investigación.

Asimismo, en la manera en que fueron cimentando sus experiencias docentes, desde distintos marcos, no siempre iguales, se derivan las categorías analíticas construidas para alimentar la agenda de acciones en torno a la formación docente y a la integración de tecnologías digitales a las prácticas de enseñanza en Argentina.

Hallazgos que quiero compartir

Esta comunicación está atravesada por una impronta de *mirar hacia atrás* que sigue al pensamiento de Jackson (2002). En esa mirada, hay algo que tiene que ver con el convencimiento de que el pasado tiene fuerza reinterpretativa, que podemos construir conocimiento pedagógico, didáctico, cuando pensamos en lo que hicimos. Cuando encontramos significado en aquello que sucedió.

Lo construido es una aportación disponible en torno a la formación docente y las TIC para los IFD, como espacio de siembra y pensando en las aulas, en los docentes en ejercicio. Entornos y protagonistas claves para poner "manos a la obra", para la construcción y en ambos sitios, para la experimentación. A este trabajo lo realicé pensando en todos los docentes que están "haciendo" la educación del presente y en aquellos que lo harán en los próximos años. Sé que no hay futuro sin ellos.

Asimismo, me permito pensarla también desde la perspectiva de la incorporación de tecnologías digitales desde el concepto de una *formación docente re-concebida*, recuperando a Maggio (2012), que nos incita a traer nuevas ideas para la formación docente, darnos una nueva oportunidad en un escenario, el de la cultura digital, que es importante no desconocer. Condiciones interesantes y lúcidas que habilitan a revisar profundamente cuáles son las bases desde las cuales partir además de sostener la formación.

Me interesé por alimentar un fenómeno social, hoy, desde el campo de la Tecnología Educativa. Persuadida por el poder de los docentes en las aulas, en los procesos de innovación y mejora de la enseñanza, me preocupé por producir conocimiento en torno a este fenómeno social desde el convencimiento de que las tecnologías digitales nos enfrentan a cambios importantísimos de nuestra tarea educativa y que las explicaciones y las posibles salidas están dentro de las escuelas, están dentro de las aulas, de la mano de los docentes, de sus propuestas educativas, en las formas en que enseñamos, y tenemos que revisarlas, tenemos que repensarlas, no comenzando desde cero e inventando todo de nuevo. En realidad, creo necesaria una propuesta educativa que retome las mejores tradiciones de la enseñanza y las inserte en la época más potente para aprender desde que existe la humanidad.

Lo que me enseñó mi estudio para enfocar una formación docente en clave contemporánea es:

La necesidad de promover más investigaciones al interior del campo de la TE en torno a la formación docente y TIC que aborden el tema sistemáticamente y den cuenta cualitativamente del fenómeno. Es necesario realizar estudios holísticos y situados para obtener una visión global e integrada de los contextos y prácticas que ocurren y acompañan a los procesos de innovación pedagógica a través de la integración de TIC a las aulas.

Siguiendo el pensamiento de Severin (2011), las investigaciones realizadas en torno a las TIC y su inclusión en las escuelas y las aulas, hasta el momento, no han llegado a conclusiones respecto del impacto económico, social y educacional, debido a que el tiempo de implementación no ha sido extenso, además de que han faltado metodologías de investigación y evaluación apropiadas y porque el compromiso para estudiar el impacto ha sido débil.

*Que instalar computadoras en todas las escuelas no es como poner bancos y mesas y que merece una discusión netamente educativa que no se está dando con la fuerza necesaria al interior de formación docente y con los maestros en las aulas para que tengan sentido. Es esencial que se sienten a pensar *qué, cómo, cuánto, para qué, qué quiero* realizar con ellas. En palabras de una de las entrevistadas:*

Yo creo lo que Larry Cuban define como un ciclo que se repite de sobre venta y poco uso. Pasó a lo largo de cinco décadas de tecnología educativa, yo creo que están las condiciones dadas ahora para que no pase para que no se vuelva a repetir, básicamente por la tendencia cultural y por la tendencia epistemológica que es algo que no había ocurrido con los medios de comunicación de masas, que fuera de lo que intento apostar en el sistema educativo a lo largo de décadas, pero creo que hay un enorme riesgo y es que por impericias fracase, porque todas estas cosas que podrían constituirse motores no logran plasmar a nivel de las políticas (...) cualquiera sea la función que le estamos atribuyendo, que tampoco está tan claro, nos va a llevar una década remontar, entonces digo es algo que me quita el sueño es... Por qué y para qué están las computadoras dentro de las escuelas. (E6)

Las investigaciones consultadas marcan la necesidad de desarrollar acciones formativas sobre los profesores como condición necesaria para facilitar la generalización del uso de las tecnologías digitales en las escuelas. En palabras de algunas de las entrevistadas:

A mí me desvela perder la oportunidad que tenemos, llegar tarde, esto de que los docentes se cansen y no lo quieran usar porque no se llegó a tiempo, con el dispositivo, con el acompañamiento, con la capacitación (E7);

Una de las pautas para mí más importante es más allá de los grandes ejes de formación docente, siempre nos pasa a nosotros y me pasa a mí como docente, necesitaría un apoyo permanente en el marco de la implementación, es decir, innovar con un proyecto con tecnología si dejás al docente solo lo más probable es que caiga. Entonces ellos nos contaban cómo son estos procesos, tienen un equipo trabajando con un docente que viene a proponer alguna idea o que tenga alguna inquietud. (E5)

Los institutos de formación docente deberían estar funcionando como incubadoras, esto es generar directamente los vínculos... los docentes en formación deberían estar pensando la propuesta para hacer esto, para usar estas máquinas, deberían ser quienes las llevan a las escuelas por su juventud, por su entusiasmo, por su compromiso de haber elegido la carrera docente, las someten a la discusión. Que los docentes que están en grados, vuelvan al instituto, construyan con eso teoría me lo imagino así. (...) Pero me imagino eso, yo creo que los institutos tendrían que ser el lugar de incubación de creaciones pedagógicas con la tecnología. (E6)

Que los docentes tienen un papel clave en tanto mediadores privilegiados en la concreción de las políticas educativas, de allí la importancia de un análisis contextualizado. Fullan (2016) señala que los docentes tienen que posicionarse como "líderes del medio" que debieran crear condiciones para una transformación de las prácticas educativas y articular entre macropolíticas y lo microinstitucional. Por su parte, Hargreaves (2003) afirma que no habrá sociedad del conocimiento sin docentes altamente capacitados, cuestiones estas que las expertas del campo de la TE consideran nodales. Recuperando algunas de sus palabras:

Yo creo que el eje del cambio, en la escuela, es el docente, no los pibes. Porque los pibes pueden saber manejar muy bien las máquinas pero no tienen la menor idea para qué le sirven esas máquinas (...) entonces la responsabilidad del docente en esto es muy grande. (E7)

Tenemos que tener presente que estamos en esta etapa de transición donde tenemos todo el tiempo cosas nuevas pero con una realidad que no nos acompaña y con docentes con una formación diferente. Algunas cosas vas a poder cambiar, modificar ciertas actitudes y conocimientos otras no (...), como dice Buckingham (...), los docentes tienen resistencia y está bien porque si no tienen resistencia la educación se transformaría en cualquier cosa (...), está

bien que el docente sea crítico, reflexivo, que se tome su tiempo para pensar, porque si no las TIC avasallarían al docente, a las resistencias hay que tomarlas como aprendizajes. (E2)

Otro tema es la interactividad, hay docentes que se sienten perseguidos porque dicen que en algún momento la computadora los va a reemplazar, ¿de qué hablamos cuando hablamos de interactividad? ¿Cuál es el rol que va a cumplir el docente de aquí en más en la medida en que hay más tecnología en la escuela? Porque entendemos que el docente jamás será reemplazado por una máquina, ¿qué entendemos por la relación docente alumno?, ¿por qué cuando hablamos de relación pedagógica hablamos de vínculo? (E2)

Que la formación docente es el eje que atraviesa las dimensiones más complejas de las políticas educativas públicas en torno a las TIC y que, hasta ahora, estas, en torno a los docentes, han llegado tarde. Lo cual nos está advirtiendo sobre lo potente e inevitable que es esta temática para que se traduzcan en innovaciones didácticas y pedagógicas en las aulas. Recupero uno de los aportes de las entrevistadas:

Vos decís bueno voy a trabajar en ese proyecto, proyecto significativo porque desarrollo tal y tal contenido que lo hacen de esta manera... y además un progreso significativo que es empezar a entender la tecnología en función del criterio pedagógico... pero además capacitando al docente en función de la implementación de ese proyecto entonces, por un lado, atendés al esquema curricular, por otro, atendés el problema de la capacitación y, por otro lado, tenés el tercer punto que para nosotros es vital que tiene que ver con crear redes de trabajos colaborativos a partir de proyectos y que tiene que ver con la implementación... trabajando en función del proyecto. (E5)

Que la formación docente –inicial y en ejercicio– es una de las temáticas relegadas en las agendas de las políticas educativas públicas contemporáneas en Argentina, aunque en ellas se hable de protagonismo, profesionalización y autonomía de los docentes. “A mí me desvela perder la oportunidad que tenemos, llegar tarde, esto de que los docentes se cansen y no lo quieran usar porque no se llegó a tiempo, con el dispositivo, con el acompañamiento, con la capacitación” (E7);

Entonces cuando vos me decís volver a las cuestiones filosóficas, volver a cuestiones de fondo, volver al para qué, bueno, creo que profesoras como esta, que hace este planteo, están visualizando un para qué muy claro con compromiso social, en donde el para qué cobra una dimensión que ya no es el aggiornarse a un mundo tecnologizado, el aggiornarse a un mundo globalizado, sino poder intervenir y actuar sobre ese mundo. (E4)

Existen investigaciones que ofrecen indicios en torno a que las políticas de equipamiento en las escuelas que se acompañan con apoyo pedagógico, metodológico y técnico, además de formación del profesorado en la temática, posibilita que, en las aulas, se desarrollen prácticas de enseñanza innovadoras:

Es complejo el tema de la implementación, no se resuelve con recetas o con grandes propuestas... es cierto que tenemos que definir, bueno estas son condiciones básicas de alfabetización digital, pero es cierto que también se requiere de mucho acompañamiento,

mucho asesoramiento... en general los equipos técnicos de las provincias que están a cargo de esta implementación y que muchas veces no tienen los tiempos, los recursos... es un tema complejo. (E5)

Que una vez más se ratifica que son necesarias decisiones de políticas públicas no solo a nivel de equipamiento, acceso y conectividad, sino también de formación y capacitación dentro del campo pedagógico-didáctico, disciplinar e instrumental, en ese orden. En palabras de las expertas: Pero me parece más importante trabajar en fundamentos pedagógicos y esto no sólo tiene que ver con el área de tecnología educativa tiene que ver con didáctica... esto implica una revisión general de formación didáctica que reciben los institutos de formación docente. (E5)

Aquellos docentes que no han construido alguna de estas cuestiones en torno a su práctica, básicamente no las van a desarrollar con las tecnologías... Si los docentes no han incorporado algunas cuestiones fuertes con su profesión... aquel que no se anima a mirar esos prejuicios, esos preconceptos o a mirar sobre lo que hace... ahora porque están las TIC no lo va a resolver. Me parece que las TIC están poniendo sobre la mesa, o están transparentando procesos que por ahí los docentes, en estos años, no digo todos, no lo resolvieron antes y no sé si lo van a resolver ahora... es más, se van a potenciar. (E2)

En este sentido, es necesario, para la formación docente en la cultura contemporánea, no perder *la marca en el orillo* que tiene el campo de la TE que sostiene que es necesario generar prácticas educativas de calidad con inclusión de estos recursos por parte de los docentes como una respuesta política y pedagógica a tres preguntas fundamentales y vigentes: *qué se enseña, para qué se enseña y cómo se enseña en la escuela*. Y, en paralelo, es esencial que se sienten a pensar *qué, cómo, cuánto, para qué, qué quiero* realizar con las tecnologías digitales. Considerando, además, que, en la reconstrucción y el análisis del conocimiento experiencial, existe un compromiso en reconocer el mundo cultural y el desarrollo tecnológico que la rodea favoreciendo visiones de mundo. Esto implica sostener preocupación y ocupación por la enseñanza y por el trabajo del profesor y, por lo tanto, no abandonar la clara mirada didáctica como un rasgo que le da coherencia e identidad también para la formación docente y tecnologías digitales.

Lo que pienso yo de la formación docente, hoy en día, es que si no hay una sólida formación pedagógica que dé sentido a la profesión, tampoco tiene sentido que sean unos genios usando tecnologías, ¿cierto?, entonces, si vamos a ver, para mí, el cuestionamiento de base permanente tiene que ser el sentido de la práctica educativa. ¿Cuál es el sentido de la práctica educativa? Como piso constante para crear nuevas alternativas y para estudiar y pensar alternativas... lo que quieras. (E4)

Que la formación docente en TIC no ocurre aislada, sino que es el resultado, en parte, de la estructura y concepción de la formación docente en general y la incorporación de las TIC en la educación. Se necesita pensarla sin la lógica de la modernidad, construyendo el oficio docente en

tiempos de la cultura digital, no perdiendo la capacidad para integrar el hardware, el software y el contenido en un único sistema unificado de una manera sencilla y auténtica.

Entonces mientras las reglas de la escuela no estén atravesadas por nuevos procesos de comunicación y de construcción de conocimiento, y es difícil, no digo imposible, es difícil, lo puede hacer el docente innovador, el docente que justamente se está cuestionando, el docente que quiere movilizar la comunicación entre los alumnos y que no le importa que el resultado sea el esperado, correcto... si tiene el docente una propuesta de educación "liberadora" en el sentido de que el otro pueda expresarse y apropiarse del conocimiento para construir algo diferente, entonces ahí es más interesante, la posibilidad de herramientas tecnológicas... y en muchos casos, lo más interesante es que, en muchos de esos casos, tampoco haga falta ninguna herramienta tecnológica. (E4)

Es necesario construir comunidades de práctica y construcción de redes en donde se plasmen el *aprender haciendo*, *aprender interactuando*, *aprender buscando* y *aprender compartiendo*. Que permitan recuperar las prácticas docentes con inclusión genuina de TIC desde lo micro, desde lo cotidiano, vinculado a lo situado de estas prácticas y que las recuperen como espacios ricos de análisis y de manifestación de la experiencia, poner en el centro a los sujetos docentes, con sus trayectorias, sus historias, valores e ideales en la búsqueda del saber para nutrir la formación y la integración de las TIC. Lo que supone recuperar una multiplicidad de voces docentes, trabajar en las raíces, construir un collage de buenas prácticas en el aula, una comunicación de procesos en la práctica que muestren los desafíos, las fortalezas y las debilidades que los propios docentes están afrontando para fortalecerse mutuamente y que, a la vez, sean traducidas en una caja de herramientas (en el sentido vigostkiano) para que estén a disposición de todo aquel que así lo desee. Desde la mirada de algunas de las entrevistadas:

La inclusión de tecnologías te varía mucho la relación espacial, las formas de vinculación... y bueno se generan fenómenos totalmente diferentes, que son fenómenos sociales, trabajar en red, trabajar colaborativamente en red, es algo que cuesta mucho que se entienda, trabajar colaborativamente, no es sumar pedacitos de algo, es lo que yo llamo "la interdependencia de conocimiento". Es mi conocimiento, es necesario para que el otro pueda construir el suyo y el del otro es necesario para que yo pueda construir el mío, y esta interdependencia de conocimiento, para mí, es lo que hoy atraviesa la relación didáctica, antes vos tenías todo el conocimiento puesto en la persona que lo transmitía, ya está, el otro la recibía, hoy necesito de los otros para construir. Esto me cambia el eje de la relación del aula, pero de cabo a rabo, ¿no? Para mí ese es el gran cambio de la didáctica. (E7)

Ahí es donde está el problema, los docentes, los formadores de los formadores tienen que tener un plan por lo cual ese pibe que entra el año que viene al instituto con una máquina en la mano se dedique a hacer experimentación y con eso generar aspectos, dispositivos innovadores, los somete a prueba, los discute, los somete a análisis de sus pares, luego viene construye una teoría, no puede ser tan jodido hacer esto, bah, sí, es re jodido con la cantidad

de institutos que hay, pero esa debe ser la gran apuesta a las políticas de formación docente. (E6)

La utilización pedagógica de las TIC no se ha convertido aún en una práctica generalizada ni integrada a las escuelas. En este sentido, también podemos concluir que la posesión de las TIC no está vinculada con el uso. De allí que la inclusión de tecnologías digitales en la vida cotidiana y en la enseñanza en los diferentes niveles educativos ya no es un tema por discutir, pero sí lo es la Tecnología Educativa en la Formación Docente (tanto inicial como en ejercicio). Es una temática nodal que demanda un espacio en el cual se aborde la inclusión e integración de tecnologías digitales en las propuestas de enseñanza para producir un cambio cultural en la formación docente inicial y en ejercicio. Desde allí, es interesante poder pensarla haciendo analogías con el campo disciplinar de la TE, *es imposible la reflexión teórica disociada de la práctica*. Donde se articulan y entrecruzan la acción, y la teorización dentro del contexto histórico-cultural en el que se inscribe. En palabras de algunas de las expertas:

En este momento de uso de la tecnología, el acceso de las tecnologías no modifica situaciones de enseñanza y no promueve innovación si no tenemos un docente que, por alguna razón, es innovador en sus prácticas habituales, no ha tendido redes en sus prácticas habituales. (...) Lo que yo percibo es que, en realidad, se necesita de un docente inquieto, un docente innovador... la innovación no viene junto con la tecnología y la innovación tecnológica no debe confundirse con innovación pedagógica, no te digo nada nuevo. (E5)

Porque la innovación no se ve en un escritorio, la innovación se ve ahí, en las aulas, en las escuelas, en la gestión de los proyectos. Es muy difícil hablar de innovación en términos teóricos, sin poder ir a visualizar en una escuela, que le pasa a la escuela cuando llegan. (E7)

Pensar la innovación en función de un contexto educativo a nivel didáctico, a alumnos determinados, pensar la inclusión de las tecnologías en función a estas dificultades. El docente debe registrar y hacer un proyecto en función de las dificultades y repensar, como metanálisis, cómo la tecnología mejora en ese punto en el aprendizaje de ese tema que a veces mejora y veces no... pero sí pensar significativamente el uso. (E5)

Este trabajo, que está atravesado por *un movimiento retroprogresivo*. Me parece importante recuperar el concepto de *cambiar la mirada*, acuñado por Ferreiro (2004), para focalizar a la formación docente, para que puedan surgir otras culturas en la formación docente, porque lo demás viene como consecuencia. Y, como plantea Baricco (2019), es necesaria una revolución mental que produzca una revolución en la formación docente, pensada esta como una tecnología.

Yo creo que ahí (...) tengo una posición... (..) una posición que está vinculada claramente con mi idea de inclusión genuina. Yo no creo mucho en la definición de competencias por fuera de las cosas que los docentes tienen que enseñar (...), me parece que, si la gente tiene acceso y tiene acceso a la calidad, las competencias digitales las desarrolla. Mi preocupación tiene que

ver con otro tipo de cuestión, sobre todo con entender cuál es el entramado de la tecnología en el campo disciplinario, creo que ahí sí que tenemos un desafío enorme. (...) Si entendiéramos el sentido de la tecnología hoy, están pensadas entramando con la construcción de conocimientos disciplinarios, ya no podemos elegir incluir o no incluirla, porque si no las incluyéramos generaríamos una suerte de recorte curricular y eso es grave, no es decir no lo pongo y es menos vistoso. (E6)

No se puede dejar de lado la formación en el uso, las computadoras, los programas, todo eso tiene que estar el tema es que esto solo no sirve, esto está claro. Pero tenés que dar esta formación y simultáneamente trabajar con contenidos de didáctica, tenés que trabajar enseñanza. Esto a nosotros nos va a servir como herramientas para enseñar (...). Todas estas herramientas deben ir acompañadas desde una reflexión acerca de la enseñanza, distintas herramientas de enseñanza... obviamente que no podés hablar de enseñanza sin reflexionar sobre el aprendizaje. (E2)

Desde el constructo que denominé "epistemología práctica y experiencial", "epistemología de la reconstrucción teórica", podemos pensar, concebir y construir una formación docente para la cultura contemporánea *como un terreno de aperturas* y esencialmente interdisciplinaria en la cual el propósito central sea concebirla como una praxis política encaminada a la realización de ideales como la igualdad, la libertad, la justicia social, la construcción de ciudadanía y la democratización del conocimiento desde buenas prácticas de enseñanza con inclusión genuina de tecnologías digitales. Concibiendo cada clase desde un lugar creativo, al modo de una creación literaria o musical, que implica la visibilización de algo construido por alguien donde algo pasa, con un *diseño de autor*, original y fundante en su concepción, creativo y desafiante en su implementación.

Que es necesario construir entornos formativos 2.0 en los cuales el trabajo en equipo, la colaboración, las comunidades de aprendizaje, el compromiso moral, la creatividad, el compartir la riqueza intelectual, el aprendizaje cooperativo, la colaboración entre pares y el comprender cómo y por qué funcionan las tecnologías digitales sean ejes de esta nueva formación docente además de ser pericias de enseñanza y requerimientos epistémicos claves junto a investigación de diseño, la investigación didáctica, la experimentación y la reflexión compartida.

En síntesis, la *construcción identitaria en la formación docente* cimentada en los siguientes conceptos: *experimentación, aprender haciendo, identidad crítica, innovación, intervención, creatividad, oficio, comunidad de práctica, conformación de equipos, prácticos reflexivos, trabajo en red, investigación, lo moral, actitud 2.0, docentes transformadores, diseño de autor, construcción metodológica, conocimientos pedagógicos-didácticos, conocimientos disciplinares, vínculos teoría-práctica, múltiples narrativas, formación situada, empoderamiento y apasionamiento* serían dimensiones claves que integran los *requerimientos epistémicos* y las *pericias de enseñanza* necesarios para *cambiar la mirada* y construir la formación docente en el marco de la cultura digital, para que puedan surgir otras culturas de formación docente.

Recobrando la esencia del planteo de [Schön \(1992\)](#) en torno al *prácticum reflexivo*, esta posibilidad de pensar las prácticas en el transcurrir mismo de la práctica. Pensar *en* la experiencia, *de* la experiencia, *sobre* la experiencia, *para* la experiencia.

Abriendo puentes

Este trabajo tiene como uno de sus propósitos el aportar la complejidad de un tema que no es lineal ni unívoco en sus perspectivas y análisis. Asimismo, apostar al no debilitamiento del protagonismo de los educadores en Argentina, como así también al fortalecimiento de los docentes en su comprensión reflexiva e interpretativa de los escenarios digitales actuales.

Reconozco que los desafíos fundamentales han sido –hasta el momento– las cuestiones relativas al equipamiento, la conectividad y al acceso. Estos son indicadores importantes para evaluar la relación entre tecnología y desarrollo económico de un país, pero insuficientes para valorar cómo va creciendo la participación en esta sociedad atravesada por las tecnologías. Si la década del 90 y los primeros veinte años del siglo XXI supusieron un salto hacia la masificación, nuestras escuelas se han ido equipando. Hoy, el panorama, si bien no es homogéneo, da cuenta de un avance significativo, sobre todo si miramos hacia atrás.

Actualmente, desde el Ministerio de Educación, se reconoce que hay pocos hogares con computadoras y que, en la mayoría, hay celulares. Estos, junto a las *tablets*, tienen fortalezas, pero no permiten la construcción y producción de conocimiento. Hoy, en Argentina, desde el gobierno nacional, se está implementando el plan Aprender Conectados, desde el cual Conectar Igualdad busca dotar a los establecimientos educativos de todos los niveles de educación obligatoria de gestión estatal con los mejores recursos tecnológicos para garantizar la plena implementación de la iniciativa y así ampliar su alcance. En paralelo, el Ministerio de Educación de la Nación, en articulación con las provincias y a través de Educ.ar Sociedad del Estado, lanzó la primera etapa de la plataforma educativa federal Juana Manso, que permite vincular a alumnas, alumnos y docentes mediante aulas virtuales gratuitas con contenidos abiertos y multimedia para los niveles primario y secundario. Además, cuenta con espacios para hacer las tareas y agruparlas por materia.

Esta plataforma de educación a distancia pensada para la comunidad educativa incluye aulas virtuales, un repositorio federal de contenidos educativos abiertos y un módulo de seguimiento e investigación a partir de la producción de datos abiertos, con el objetivo de dar respuesta a la continuidad de la enseñanza en el contexto de la pandemia por COVID-19 y con la finalidad de trascender con esta herramienta y perdure en el tiempo.

La plataforma es uno de los ejes del Plan Federal Juana Manso, al que se sumará la conectividad en las escuelas de todo el país que aún no tienen acceso, la formación docente y la distribución de computadoras. Se trata de una propuesta federal que integra colaborativamente las producciones de todas las jurisdicciones, promueve la soberanía digital a través del uso de software libre y el desarrollo de la industria nacional de software, y favorece la innovación educativa y la calidad en las prácticas de la enseñanza y el aprendizaje.ⁱⁱ

Aunque la inclusión digital reveló su complejidad en la pandemia, porque la premisa de que cada alumno del SEA o de la educación superior necesita un dispositivo conectado a internet como derecho –y como condición ideal que se requiere a la hora de enseñar y aprender con tecnologías digitales– para poder acceder plenamente a diferentes bienes culturales no fue posible. Mostró que, en torno a conectividad y dispositivos digitales, hay un abismo social que devino en educativo. Los alcances que tenía y tiene la inclusión tecnológica para soportar las propuestas pedagógicas se puso en tela de juicio (Maggio, 2021). La escuela, las políticas y la sociedad tienen aún un largo camino por recorrer para promover la integración de estos recursos y la inclusión digital, cuestiones que la pandemia aceleró e impulsó. Retomando las palabras de Lion (2006):

Estas problemáticas nos ubican en la necesidad de seguir pensando en el contexto de la Argentina, cuáles son hoy los canales hacia la democratización de la enseñanza, del conocimiento, de las tecnologías, entendiendo que no son sólo problemas de acceso. (...) Hoy, nos enfrentamos con la necesidad de ocuparnos de algo más de este acceso: el sentido político, cultural y pedagógico de la incorporación de tecnologías, su integración con los contenidos, los modos en que favorecen procesos de construcción del conocimiento, sus formas de inscripción en la sociedad, con los sujetos y la interpelación que ofrecen a tiempos y espacios en los que irrumpen. (p. 7)

Sigo sintiendo que una dimensión central para la comprensión de los procesos de inclusión de las TIC al interior de las prácticas docentes es poder considerar que el trabajo con ellas involucra estrechas continuidades con prácticas de enseñanza del pasado, pero también discontinuidades. Lo que supone no solo tener equipamiento, conectividad como derechos y oportunidades de docentes y alumnos. Paralelamente, desarrollar investigación y espacios de reflexión que impliquen a todos los actores involucrados en el proceso educativo, que permitan *iluminar zonas de oportunidad*, lo que significa ampliar miradas, puntos de vista, perspectivas desde las cuales pensar el papel de las TIC en la formación docente y en las prácticas de enseñanza, cómo intervenir con ellas desde el rol docente para favorecer buenos aprendizajes de los alumnos, generar propuestas de clases enriquecidas y la incorporación efectiva a la cultura de este tiempo.

Para concluir, considero necesario explicitar que espero haber aportado una plataforma que permita abrir interrogantes y nuevos significados a la formación docente y, por qué no, a las prácticas de enseñanza con integración de TIC desde *un lenguaje de posibilidades*, al decir de Giroux (1993), reconociendo que existen tiempos para la reflexión, tiempos para la consolidación y, finalmente, tiempos para la internalización.



ST, lápices sobre hojas. **Romina Solange Finks**

Bibliografía

- Alliaud, A. (2006). Experiencia narración y formación docente. *Revista Educación y Realidad*, 31(1).
- Alliaud, A. (2011). Narración de la experiencia: práctica y formación docente. *Revista Reflexão e Ação*, 19(2), 92-108.
- Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Informe final*. ANEP-CODICEN.
- Baricco, A. (2019). *The Game*. Anagrama.
- Birgin, A. (1998). *La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión*. OEI.
- Birgin, A. (Comp.) (2012). *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Paidós.
- Bolivar Botía, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1).
<http://redie.uabc.mx/contenido/vol4no1/contenido-bolivar.pdf>
- Carrera, F. y Coiduras, J. L. (2012). Identificación de la competencia digital del profesorado universitario: un estudio exploratorio en el campo de las ciencias sociales. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 10(2), 273-298.
<https://bit.ly/3bT00cl>
- Cobo Romani, C. (2019). *Acepto las condiciones: Usos y abusos de las tecnologías digitales*. Santillana.
- Contreras Domingo, J. (1987). De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza. *Revista de Educación*, (282), 203-231.
- Dewey, J. (1967). *Mi credo pedagógico*. Losada.
- Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz.
- Ferreiro, E. (2004). *No porque las nuevas tecnologías sean extremadamente poderosas todo se reduce a circular sobre ellas*. <http://portal.educ.ar/noticias/entrevistas/emilia-ferreiro-no-porque-las.php>
- Forestello, R. (2014). *La formación docente ante la cultura digital. Lo conveniente, lo deseable, lo posible (2009-2014)* (Tesis doctoral). UBA.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI editores.

- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI editores.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Akal.
- Fullan, M. (2016). *La dirección escolar. Claves para maximizar su impacto*. Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1992). *Profesionalización docente y cambio educativo*. En A. Alliaud y L. Duschatzky, *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Miño y Dávila.
- Giroux, H. (1993). *Los profesores como intelectuales*. Paidós.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Octaedro.
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la Enseñanza*. Amorrortu.
- Lion, C. (2006). *Imaginar con tecnologías. Relaciones entre tecnologías y conocimiento*. Stella/ La Crujía.
- Lion, C. (Comp.) (2020). *Aprendizaje y tecnologías*. Noveduc.
- Litwin, E. (2005). *Tecnologías en tiempos de Internet*. Amorrortu.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher*. University of Chicago Press.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Paidós.
- Maggio, M. (2021). *Educación en pandemia*. Paidós.
- Pérez Gómez, A. (1997). *La reflexión y experimentación como ejes de la formación de profesores*. Mimeo.
- Pinto, L. (2012). La gestión educativa en la enseñanza mediada por TIC. *I Encuentro virtual sobre TIC y enseñanza superior UBATIC + UBA*. Ciudad de Buenos Aires.
- Rockwell, E. (1985). La relevancia de la etnografía en la transformación de la escuela. *Tercer Seminario de Investigación en Educación*. Bogotá, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Universidad Pedagógica Nacional.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Severin, E. y Capota, C. (2011). *Modelos 1 a 1 en América Latina y el Caribe. Panorama y perspectivas*. BID.
- Sirvent, M. T. (2000). Políticas de investigación educativa y formación docente. *Revista Argentina de Educación*, XVIII (27).
- Sirvent, M. T. (2007). *El proceso de investigación, las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico. Las lógicas según el diseño de la investigación*. Cátedra de Investigación y Estadística Educacional I. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Sirvent, M. T. (2009). *Orientaciones para la presentación del diseño final de investigación para la tesis y el proyecto de tesis*. Seminario de investigación. Maestría en Psicología Social, UTN. Buenos Aires.
- Terhart, E. (1987). ¿Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado? *Revista de Educación*, (284), 133-158.
- Woods, P. (1996). *La escuela por dentro*. Paidós.

Notas

ⁱ El surfista es protagonista de una actividad, de un deporte que disfruta y que pueden observar y disfrutar otros. Realiza una experiencia que es pública, compartida. Es un deporte que entraña la búsqueda de emociones y sensaciones excitantes, yendo de ola en ola concentrados en el próximo salto, a la vista de todos, en espacios siempre abiertos, visibles y públicos.

ⁱⁱ <https://www.argentina.gob.ar/educacion>; www.juanamanso.edu.ar