

LA FORMACIÓN DOCENTE Y EL DESARROLLO PROFESIONAL. EL DESAFÍO DE LA CLASE EN ENTORNOS DE EDUCACIÓN A DISTANCIA EN CONTEXTO DE PANDEMIA

Eje temático: Educación e innovación

Nombre de la Actividad de Extensión: Charla: “Formación docente y desarrollo profesional en contexto de pandemia”

Autores: Silvia Sosa de Esteves*, Romina Mozzicafredo **

Pertenencia institucional: *Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo, ** Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo - IES 9-006 “Prof. Francisco H. Tolosa

Introducción

En el marco de la pandemia de COVID-19 y del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO), la Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Cuyo organizó una serie de conferencias a través de la plataforma de videollamadas Zoom que fueron transmitidas en vivo por YouTube. La ruptura del tiempo escolar de presencialidad obligó a todos los niveles del sistema educativo a realizar acciones de continuidad pedagógica a través de plataformas educativas, televisión, uso de redes sociales y entrega de cuadernillos, entre otras estrategias.

En este contexto, el ciclo “Conferencias en pandemia” fue una apuesta de la Facultad de Educación para acompañar a los docentes en el desafío de pensar la formación docente y las clases en esta coyuntura. Resultó central, entonces, para abordar el diseño de nuestra conferencia, repensar preguntas que pusieran la formación docente y la educación a distancia en el centro del debate: ¿qué puede aportar un *webinar* para pensar la educación remota en Nivel Superior?, ¿cómo dialogan el desarrollo profesional docente y las tradiciones de enseñanza en la disciplina con la enseñanza remota mediada por tecnologías?

Particularmente, desde el Departamento de Ciencias Sociales y desde la Didáctica de las Ciencias Sociales 1, se organizó una conferencia denominada “La formación docente y el desarrollo profesional. El desafío de la clase en entornos de educación a distancia en contexto de pandemia”. La puesta en marcha de esta conferencia implicó una doble

reflexión: por un lado, sobre los alcances y límites de la educación remota en el nivel superior y, por otro lado, sobre la formación docente inicial en TIC y, también, en el desarrollo profesional docente.

Desde nuestra práctica en espacios curriculares de formación docente nos interesaba poner en consideración las decisiones que se redefinieron a partir del contexto de pandemia y cuyo sello distintivo en el año 2020 fue la educación remota. Se buscó describir, analizar e interpretar algunos aspectos que estuvieron presentes desde las políticas educativas que pusieron el acento en el uso de las TIC, a fin de promover o no una mutación en la vida del aula. No obstante, se pretendió rescatar los discursos, las prácticas y las normas que configuraron el universo de la formación docente, permitiendo analizar en perspectiva la consideración o no de los contextos de profunda desigualdad, sobre todo de los años '90 en adelante, y de qué manera el uso de entornos virtuales clausura, obtura o libera fuerzas que comprometen las maneras de ver el mundo y, por ende, comprender el modo en que nuestros estudiantes habitan las clases en los contextos actuales.

Actividades desarrolladas

La participación del *webinar* se pensó como un espacio de reflexión con los diferentes interlocutores que quedaron afectados a partir del proceso de implementación de la educación remota. De allí que se propuso interpelar la formación docente por los numerosos desafíos a los que se somete en los tiempos actuales.

A nivel global, los sistemas educativos se enfrentan a una crisis de paradigma, de un modelo educativo muy cerrado e impermeable de carácter monocromático a un modelo educativo dual, presencial y virtual. Una crisis que interpela las normativas de educación a distancia existentes y las políticas que, desde el año 2006, se promovieron. Por otra parte, un contexto de una sociedad cada vez más sensible y desigual como es la del siglo XXI obliga a repensar las propuestas de enseñanza que se ofrecen y ofrecieron en el contexto de pandemia. En este sentido, propusimos reflexionar sobre cómo la investigación sobre las prácticas y los saberes actúan como una poderosa fuente de desarrollo profesional, puesto que en un contexto de crisis se reinventan, conforme a postulados pedagógicos y didácticos que contribuyen a la construcción del conocimiento en el aula y que impactan en la reconfiguración de la clase.

Por otro lado, pensar la reconfiguración de las clases a partir de la inclusión de nuevas tecnologías en la educación remota nos obligó a pensar en perspectiva histórica las políticas públicas. Esta mirada nos permitiría observar dónde el estado ha puesto el acento y cuáles han sido sus resultados. Es necesario señalar, entonces, que el proceso de integración de las TIC en la educación y en los procesos de enseñanza, tanto en Argentina como en América Latina, tiene un recorrido de varias décadas. Las políticas TIC cobran importancia a partir de la década del 90, con el auge de las telecomunicaciones y el desarrollo del modelo de laboratorio informático instalado en las escuelas. El Modelo 1 a 1, impulsado por *Conectar Igualdad* a partir del año 2010, supuso un cambio en el modelo de integración de tecnologías al entregar una *netbook* por estudiante (Lugo y Brito, 2015, p. 4). Cabe destacar que estos modelos aún coexisten en las escuelas en mayor o menor medida y que se enmarcan en las profundas transformaciones que la globalización, la sociedad del conocimiento y los cambios acelerados generan en nuestra sociedad (Cobo y Moravec, 2011, p. 48).

Ahora bien, cada modelo de integración de TIC propuesto a lo largo de las últimas décadas tiene un para qué de la política pública, o un tipo de racionalidad. En el caso del “Laboratorio informático”, la racionalidad de las políticas públicas fue la económica, por su vinculación al mundo del trabajo. En cambio, en el Modelo 1 a 1 puede reconocerse una racionalidad de tipo social (IIPE-UNESCO, 2014). Esto significa que la inclusión de tecnologías tiene por objeto reducir las brechas sociales de acceso a la tecnología. En este marco, pueden citarse las experiencias del *Plan Ceibal* en Uruguay y *Conectar Igualdad* en Argentina. La racionalidad pedagógica pudo observarse en la implementación del último trayecto del *PLANIED*, en el marco de sus capacitaciones y también en el *Programa Escuelas de Innovación*. Ambos planes y programas pusieron el acento en la integración pedagógica de nuevas tecnologías.

Respecto de la formación docente, podemos observar que durante los últimos años se hizo foco en el desarrollo de propuestas de formación docente continua, con el objetivo de traccionar cambios en materia de prácticas de enseñanza (Lugo y Brito, 2015, p. 10). Sin embargo, quedó pendiente pensar su inclusión en la formación docente inicial. Esto puede observarse en la articulación de distintas propuestas para el desarrollo profesional, pero sin ofrecer espacios de discusión en la formación docente inicial, que quedó librada a cada

institución. Por ejemplo, para la formación continua se puso a disposición una variada oferta en relación con el tipo de formato, la duración y la complejidad. Esta abarcó cursos y talleres en línea, presenciales y semipresenciales, como parte de los distintos programas nacionales o de instituciones u organismos del Ministerio de Educación de la Nación.

Diez años después de la implementación de *Conectar Igualdad*, tras su discontinuidad como política pública, aún siguen vigentes las brechas de acceso a las tecnologías y, también, las brechas de uso. En el marco de la pandemia, uno de los mayores obstáculos fue la brecha de acceso.

Entre los desafíos que se plantearon en la pandemia hay dos que dialogan con la formación docente, uno de ellos fue pensar propuestas pedagógicas a partir de la brecha de acceso y, por otro lado, la acumulación de experiencia, intercambios y formación que supuso aprender a trabajar de modo intensivo con TIC y cómo dialogó esto con las propias concepciones sobre la formación docente.

Un aspecto clave que pusimos en consideración fue el carácter identitario que adquieren los procesos de formación. En ese sentido, de la intersección entre el universo social, que supuso conectarnos con nuestros propios colegas por Meet o Zoom, y el esfuerzo individual, emergió una nueva forma de formarnos. Un modo de formar-se marcado por la tarea colaborativa, la escucha atenta, la libre expresión de concepciones y puntos de vista, la exploración colectiva, la deliberación y la búsqueda de consensos, la articulación de marcos referenciales compartidos o no y la posibilidad de ofrecer propuestas de enseñanza en otros entornos, usando lo vinculado con lo digital. Este cambio significó un giro de 180 grados respecto a los modos de trabajo y de formación existentes hasta el momento en general, y en particular para los profesores de la Facultad de Educación, como de instituciones de Educación Superior. En este sentido, la pandemia por COVID-19 actuó como un límite a las acciones posibles que suponía la presencialidad.

Las reuniones por Meet suplantaron los encuentros presenciales y, también, obligaron a acotar tanto los tiempos de pantalla como los temas a abordar. También implicó un proceso de aceleración vinculado al aprendizaje de herramientas digitales, aplicaciones y plataformas que hasta el momento no habían sido sistematizados en los espacios laborales. En ese sentido, pudimos poner en consideración otros aspectos concurrentes al debate

respecto de las políticas públicas: el que refiere a la conceptualización de la formación docente. Entendemos por ella determinados procesos en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes (Achilli, 2008).

Desde la discusión y la práctica de trabajar con colegas, observamos que la formación docente es entendida, por un lado, como el proceso que desarrolla el docente hacia otros, enajenado de su implicación con el otro. En tanto, en otros casos, la formación es entendida como un proceso individual de transformación, primero de sí mismo, para desde allí estar con los otros. Este punto fue el crucial en el desarrollo de las políticas públicas. Gran parte de ellas se movieron con la primera lógica, en tanto que, en la segunda lógica, por tiempo y presupuesto, fueron más escasas.

Este aspecto se cruzó con el modo en que se entiende la carrera docente, en muchos casos, como un proceso que se construye a lo largo de la trayectoria profesional o algo a lo que hay que arribar y no como un proceso personal e identitario. Los propios discursos y las representaciones sobre la “falta” de formación en la universidad, sobre lo que no recibimos, que si bien pueden ser planteos válidos, operan en este caso como una percepción de propia incompetencia a la hora de enseñar. Esta representación se refuerza en la formación continua, ¿puede ser esto la base de los constantes pedidos de capacitación? La formación continua, comprendida desde una perspectiva técnica, también intenta completar y enmendar la formación inicial. Esto aparece implícitamente en los programas de capacitación: la comprensión de la formación entendida como algo externo, que viene de afuera.

Es en este sentido que la posibilidad de pensar, analizar la formación, irrumpe y abre un camino, una posibilidad, una instancia de reflexión colectiva, considerando las experiencias en el contexto en que se ejercen y cómo. Esto es, no “completar” lo que falta, sino aprender a dialogar a partir de lo propio. La reflexión sobre lo que aconteció en pandemia permitió recoger las problemáticas, preguntas y preocupaciones y cómo pudimos sortearlas, con o sin capacitación; la pandemia enseñó a dialogar con los colegas.

Conclusiones

La experiencia de *webinar*, el recorrido histórico de políticas TIC efectuado como la posibilidad de pensar sobre los procesos de formación, fueron los temas-tópicos que

intentaron nutrir una nueva agenda de preocupaciones en relación con los saberes profesionales. Compartirlos, fue nuestro cometido. De hecho, la pandemia nos había dado la oportunidad de participar en grupos de discusión, realizar lecturas compartidas, escribir y asistir a eventos científicos, ahora, a través de la pantalla.

Estas formas se constituyeron en otras formas de formación, fueron experiencias que nos permitieron y permiten reposicionarnos como sujetos políticos en un contexto específico. La idea inicial de no poseer formación o formación incompleta actuó como eje en la búsqueda permanente de capacitación, que brindara lo que “falta” y contribuyera a reforzar la idea del proceso de formación como algo que se termina una vez que se adquiere determinado saber/capacidad. Esta lógica cae por tierra cuando se logra romperla a partir del compromiso, del estudio, de lecturas, de tutoriales, de intercambio con colegas; dicho de otro modo, hace circular de manera polifónica las voces del grupo de referencia, permitiendo la escucha y la reflexión para pensar las clases de otra manera. Esto fue lo disruptivo de la colaboración entre colegas, la horizontalidad de los intercambios, que se sostuvieron en ese año 2020, pero que tiene efectos en el tiempo y en el propio discurso.

Bibliografía

- Achilli, E. (2008) *Investigación y Formación Docente*. Laborde.
- Cobo, C. (2016) *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Colección Fundación Ceibal.
- Cobo, C. y Moravec, J. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- De la Cruz Flores, G. (2016) Justicia curricular: significados e implicaciones. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación* [en línea] (enero-junio), 46, pp. 1-16. <https://www.redalyc.org/journal/998/99843455010/html/>
- Dussel, I. (2020) La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFI DGES*, 6 (10), 11-25.
- IIPE-UNESCO. (2014). *Políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2014*. http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal_informe_2014_politicas_tic.pdf.

Lugo, M. y Brito, A. (2015). Las Políticas TIC en la educación de América Latina: una oportunidad para saldar deudas pendientes. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 9, pp. 1-16. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7036/pr.7036.pdf

Perez Gómez, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Morata.

Fuente

Informe de investigación 2019/2021. Un estudio sobre los formadores de docentes en la Educación Superior. Los saberes que producen para la Formación Docente en Ciencias Sociales (Historia, Geografía) en la Educación Primaria. Secretaría de Investigación, Internacionales y posgrado. U.N. Cuyo. Directora: Silvia Agustina Sosa.