

Las alfabetizaciones múltiples en la formación docente inicial

Problemáticas en torno a los diseños curriculares y las tecnologías digitales



Mariela Andrea Carassai
Griselda Leguizamón Muiño
Universidad Nacional de Quilmes

Resumen

La formación docente inicial y permanente, como así también la necesaria incorporación de actualizaciones respecto a conocimientos y saberes que permitan una resignificación de los contenidos en la sociedad actual, se encuentran en permanente transformación. Al mismo tiempo, si esto se conjuga con las tecnologías y sus avances constantes, ambas cuestiones implican un problema que resulta complejo y desafiante.

Esta cuestión vinculada a los debates en torno a los contenidos formativos de las/los docentes y al uso de las tecnologías se encuentra inscripta contemporáneamente con mayor ímpetu tras el paso de la pandemia por COVID-19 y el decreto de “Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio”. La virtualización forzosa llevó a los/as formadores/as a implementar diversas estrategias y herramientas mediadas por las tecnologías digitales y de la conectividad para fortalecer la continuidad pedagógica. En la etapa actual de pospandemia, conjuntamente con la modificación de los planes de estudio de los profesorado de la Provincia de Buenos Aires, se suma complejidad a la problematización planteada. Este trabajo se vincula a un proyecto en curso, pero avanzado en su desarrollo denominado “Alfabetizaciones Múltiples en la Formación Docente en los Institutos de Gestión Estatal de la Región IV de la Provincia de Buenos Aires en la Pospandemia: Currículum y Propósitos para la Enseñanza”, que combina ambas cuestiones; por un lado, el desafío de la incorporación de las tecnologías en la formación docente, que está presente en los recientes diseños curriculares de la Provincia de Buenos Aires; y por otro, los diversos análisis y reflexiones producto de la virtualización forzosa que implicó la pandemia en pos de garantizar la continuidad pedagógica y el derecho a la educación. De esta manera, el propósito principal que se propuso esta investigación consiste en describir las formas que asumen las alfabetizaciones múltiples en la formación docente inicial en el nivel superior en los Institutos de gestión estatal¹ de la región IV de la provincia de Buenos Aires, en la pospandemia. Como se mencionó anteriormente, uno de los momentos planteados en esta investigación, involucra los marcos normativos. Es por ello que, en el presente trabajo, se expondrán los análisis de los diseños curriculares que forman parte de este proyecto (Profesorado de

¹ A lo largo del trabajo, podrá referenciarse a los Institutos de Formación Docente con la sigla ISFD, indistintamente.

Matemática, 2017; Profesorado de Lengua y Literatura, 2017; Profesorado de Geografía, 2022), como así también cómo las/los docentes interpretan desde el marco normativo y también como práctica, estas reformas curriculares en los diseños, priorizando su profundización en las alfabetizaciones múltiples.

Palabras clave: formación docente; alfabetizaciones múltiples; currículum; tecnologías.

Multiple literacies in initial teacher training. Problems around curricular designs and digital technologies

Abstract

Initial and ongoing teacher training, as well as the necessary incorporation of updates regarding knowledge and knowledges that allow a resignification of the contents in actual society, are in permanent transformation. At the same time, if this is combined with technologies and their constant advances, both issues imply a problem that is complex and challenging. This issue linked to the debates around the training content of teachers and the use of technologies is contemporaneously registered with greater impetus with the passing of the COVID-19 pandemic. Forced virtualization led teachers to implement various strategies and tools mediated by digital and connectivity technologies to strengthen pedagogical continuity. In the current post-pandemic stage, together with the modification of the study plans of teachers in the Province of Buenos Aires, adds complexity to the problematization proposed. This work is linked to an ongoing project, but advanced in its development, called “Multiple Literacies in Teacher Training in State Institutes of Region IV Buenos Aires Province in the Post-Pandemic: Curriculum and Purposes for Teaching”, which combines both issues; on the one hand, the challenge of incorporating technologies in teachers in training, which is present in the recent curricular designs of the Province of Buenos Aires; and on the other, the various analyzes and reflections resulting from the forced virtualization that the pandemic implied in order to guarantee pedagogical continuity and the right to education. In this way, the main purpose of this research is to describe the forms that multiple literacies assume in initial teachers in training at the higher level in the state management institutes of region IV of the province of Buenos Aires, in the post-pandemic. As mentioned previously, one of the moments raised in this research involves regulatory frameworks. That is why, in this work, the analyses of the curricular designs that are part of this project will be presented (Mathematics Faculty, 2017; Language and Literature Faculty, 2017 and Geography Faculty, 2022), as well as how teachers interpret from the regulatory framework and also as a practice, these curricular reforms in the designs, prioritizing their deepening in multiple literacies.

Keywords: teacher training; multiple literacies; curriculum; technologies.

Pasado y presente de la función alfabetizadora de las instituciones educativas

La escuela moderna se ha configurado desde sus comienzos para cumplir una misión alfabetizadora, consistente en la adquisición de habilidades lingüísticas y cognitivas vinculadas a la cultura escrita. De esta manera, la función alfabetizadora consistió en que las/los estudiantes aprendieran a leer y escribir. Este proceso se centralizó desde

un Estado educador, que también concentró la formación de maestras/os, que validaba el ejercicio de la docencia en el sistema educativo. Estas finalidades se han conservado, pero también reconfigurado en relación a los cambios históricos, sociales y culturales.

En la actualidad, pero también producto de sendas reflexiones de las últimas décadas,² resulta ineludible que las/los estudiantes y las/los docentes, no solo desarrollen habilidades lingüísticas y cognitivas vinculadas a la cultura escrita, sino también a las tecnologías; pero ya no solo desde un consumo crítico, sino desde la generación y participación ciudadana a través de la implicación activa de y en la tecnología.

Sumado a los desafíos que se vienen planteando en el campo teórico sobre las tecnologías y la educación, se sumaron las mediaciones tecnológicas³ compulsivas en pos del sostenimiento de la continuidad pedagógica⁴ producto de la pandemia como WhatsApp, Zoom, Jitsi, Facebook, YouTube, Classroom, Google Meet y distintas plataformas educativas virtuales. En este escenario, han sido los temas que ocuparon la centralidad de las discusiones sobre qué debíamos hacer, cómo lo debíamos hacer, con qué frecuencia, con qué tipo de evaluación; entre otros interrogantes que por supuesto, no eran complejos y diversos.

Además, pusieron aún más en evidencia las diversas problemáticas en torno a las brechas digitales ya existentes, como las de acceso y socioeconómicas; pero también de género, recursos, saberes, etc. Burrell (2012) como se citó en Dussel plantea que:

(...) la desigualdad digital no era ni es una brecha divisoria clara y definida, que coloca a algunos del lado del acceso pleno y a otros en la exclusión completa, sino un proceso sinuoso y multidimensional con una topografía muy densa. (2021: 133)

En este sentido, se generaron innumerables charlas, debates, documentos gubernamentales y no gubernamentales, también de organismos internacionales⁵ que desde la teoría del shock,⁶ estos últimos, enmarcados en discursos neoliberales, plantearon insistentemente que esta situación ya la habían vaticinado como así también “la solución”.⁷

Se evidenció aquello que está presente en la sociedad, las brechas tecnológicas representan las desigualdades sociales que son mucho más complejas y diversas; y la tecnología no es una excepción. En el escenario educativo:

Las posibilidades de conexión y de trabajo escolar a distancia se ven seriamente condicionadas por la desigualdad de acceso y de uso de los artefactos, y por la gran dependencia de los celulares, que tienen menos posibilidades para la producción y el manejo autónomo de textos que las computadoras. (Dussel, 2021: 134)

2 La referencia es a las tecnologías digitales.

3 Se refiere a plataformas de gestión del aprendizaje, herramientas de comunicación, recursos multimedia y otras aplicaciones educativas que se implementaron en línea con el objeto de sostener la continuidad pedagógica.

4 Como por ejemplo “Políticas educativas implementadas en Argentina. Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19” del Ministerio de Educación de la Nación; <http://www.bnm.me.gov.ar/gigai/documentos/ELoo6833.pdf>; o bien, “Gestionar la excepcionalidad. Las políticas de continuidad pedagógica en el contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio” de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires (2020); <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-03/Gestionar%20la%20excepcionalidad.%20INFORME%201.pdf>

5 Como por ejemplo, la publicación de diciembre de 2020 del Banco Mundial titulada “Debido a la pandemia de COVID-19, 72 millones de niños más podrían verse afectados por la pobreza de aprendizajes”; <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2020/12/02/pandemic-threatens-to-push-72-million-more-children-into-learning-poverty-world-bank-outlines-new-vision-to-ensure-that-every-child-learns-everywhere>

6 Sin pretensión de exhaustividad, esta teoría es planteada por el economista Milton Friedman y la Escuela de Economía de Chicago, quienes marcaron a través de esta doctrina del shock, una impronta de libre mercado cuyo propósito consiste en desmantelar el Estado de Bienestar y promover a nivel global el modelo de desarrollo neoliberal. Klein (2009) ha denunciado esta doctrina, señalando que han querido instaurar el “capitalismo del desastre”.

7 El entrecorillado es propio.

La formación docente no quedó exenta de estas problematizaciones, tanto por la situación de pandemia, como de los desafíos necesarios para los trayectos formativos iniciales de este nivel.

Producto de un proceso de modificación de los diseños curriculares (prepandemia y pospandemia) de los profesorados de la Provincia de Buenos Aires, los diseños curriculares indican la importancia de la integración de contenidos vinculados a la transversalización de las tecnologías.

Este proyecto contempla diseños curriculares anteriores y posteriores a la pandemia, los de Geografía (2022), Lengua y Literatura (2017) y Matemática (2017), que fueron señalados al principio del presente trabajo; como así también las construcciones metodológicas⁸ para la enseñanza que las/los docentes plantean en relación al desarrollo de los mismos.

De esta manera, cobra relevancia el concepto de alfabetizaciones múltiples en tanto que, en la formación de docentes, constituye un eje potente a la vez que analizador de la propuesta curricular formativa para su desarrollo curricular en el aula.

Al respecto, con el auge de las tecnologías de la información y comunicación y los ecosistemas digitales como mediadores de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en el siglo XXI, investigadores del área de la Tecnología Educativa de la región iberoamericana y otros intelectuales del campo más amplio de las Ciencias de la Educación en general (Huergo, 1998; Area Moreira, 2015; Consejo de Europa, 2018; Svensson, 2019) sostienen la importancia de formar ciudadanos que superen la habilidad tradicional de lecto-escritura escolar. Estar alfabetizado de forma múltiple implica para los sujetos contemporáneos comprender y producir conocimientos, mensajes e información en y con variados medios y códigos de representación simbólica que convergen de forma contundente en la red Internet y las pantallas digitales.

En este sentido, comprender las implicancias de las alfabetizaciones múltiples, requiere asumir la complejidad del tema en sus dimensiones vinculadas a las desigualdades, las tecnologías y las pedagogías en clave política. Dussel señala al respecto:

(...) en los procesos educativos importan las políticas e infraestructuras públicas, las interacciones interpersonales, los tiempos, los artefactos de distinto tipo, las geografías, los apoyos afectivos y las pedagogías que se ponen en juego. Se vio también con toda crudeza que la disponibilidad tecnológica no estaba garantizada para todos ni siquiera en los países de alto poder adquisitivo, y que en buena parte del mundo la “educación virtual” se tradujo en “educación remota”, con combinaciones imprevistas de plataformas como WhatsApp o Facebook con soportes mucho más antiguos, como la televisión educativa, los libros de texto y los cuadernillos impresos. (2021: 131)

De esta manera, las alfabetizaciones múltiples en la formación docente inicial deben contemplar, por un lado, el marco normativo, porque es allí donde la política pública genera condiciones y definiciones políticas respecto a los procesos de enseñanza y de aprendizaje y su formación; pero también deben tener en cuenta las reflexiones que

⁸ Para Edelstein, la construcción metodológica “implica reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza en la cual la construcción metodológica deviene fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de esta por parte de los sujetos y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan” (1998: 85). En este sentido, las estrategias también incluyen las decisiones que toma el/la docente para organizar y facilitar el aprendizaje de las/los estudiantes (Anijovich, 2010). En este sentido, las decisiones del docente resultan en un pensar y actuar, en relación a estos diseños curriculares, como así también a las decisiones respecto a la intervención para la enseñanza que, como señala Alterman (2007), requieren comprender el diseño curricular como un documento prescriptivo pero también como práctica curricular.

surgen desde la práctica situada, donde se ponen en juego las condiciones estructurales, los saberes, las representaciones y las distintas problemáticas que acontecen en la cotidianidad, siempre cambiante, diversa y compleja del territorio.

Marco normativo para las alfabetizaciones múltiples

Es en el nivel del diseño curricular (DC),⁹ en tanto propuesta política educativa que expresa una síntesis de contenidos culturales, en su carácter complejo y contradictorio, que se constituye un campo de disputa, negociación, consenso y también imposición (De Alba, 1999) acerca de lo que se enseña y cómo, de igual manera que respecto del lugar (central, residual, transversal) que demanda para estas alfabetizaciones múltiples el campo educativo en la formación de profesores/as.

Desde la normativa, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) y la Ley Provincial de Educación N° 13.688 (2007), junto con la Resolución N° 263/15 del Consejo Federal de Educación, establecen que la enseñanza de la programación posee una importancia estratégica durante la educación obligatoria. Además, la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 285/16 aprobó el Plan Estratégico Nacional 2016-2021 “Argentina Enseña y Aprende”, que determinó como ejes de la política educativa nacional la innovación y la tecnología. En el marco de dichos lineamientos se produjo el documento “Programación y Robótica. Objetivos de aprendizaje para la educación obligatoria”; constituyen a las tecnologías vinculadas a lo digital, como un contenido al mismo tiempo que un derecho a ser garantizado por el Estado en el marco de la política educativa.

En este marco normativo y de las reformulaciones de los diseños curriculares, el concepto de alfabetizaciones múltiples posibilita, en tanto interpelador de lo instituido en el plano curricular, un desplazamiento en las propuestas formativas que da lugar y reconoce para la formación docente y la enseñanza la asunción de nuevas formas de producción de otros lenguajes y la generación, formación mediante, de capacidades para su producción e interpretación.

Desde un análisis documental¹⁰ de los lineamientos curriculares, se examinaron, el marco normativo y los lineamientos curriculares de cada carrera seleccionada en búsqueda y análisis de incorporaciones o vacancias de perspectivas, contenidos y actividades prescriptas, vinculados a otros lenguajes en términos de posibilidades de integración.¹¹ También se examinarán programas, planes y proyectos elaborados por las/los docentes para reconocer y analizar estrategias de enseñanza pensadas para la enseñanza de situaciones comunicativas de lectura, escritura y habla, con la utilización de otros lenguajes.

9 De aquí en adelante, se podrá referenciar de manera indistinta la sigla DC o la referencia completa, para mencionar a los diseños curriculares.

10 Las etapas que permitieron este análisis se desarrollaron según lo expresado por Vázquez Sixto (1994), comenzando por la de preanálisis que consiste en organizar los documentos, seleccionar las muestras y la secuenciación de la misma.

11 Este trabajo contempla que una integración de las tecnologías es significativa cuando, según Maggio (2012), resulta en aportes de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se vincula con el contexto en el que se desarrolla y contempla una participación activa de las/los estudiantes. Las/los docentes están formadas/os y reflexionan sobre su implementación e impacto en el aprendizaje.

De esta manera, mediante el dispositivo planteado por Alterman (2007)¹² se pudo advertir cómo se configuran las alfabetizaciones múltiples en la arquitectura curricular, con el objeto de identificar las formas que adquiere su integración desde el plano normativo.

En términos representativos, se presentan los diseños con los fundamentos vinculados a “la necesidad de mejorar la calidad de la formación docente, como un desafío estratégico para potenciar su impacto en el conjunto del sistema educativo.” (DC Matemática: 5).

Este Diseño Curricular presupone una innovación curricular respecto de la propuesta vigente en los ISFD¹³ y argumenta en sus lineamientos principales, que es producto de un proceso de renovación curricular (2011-2016) (DC Matemática: 6).

Entre los criterios del diseño curricular, se puede evidenciar que, en los tres diseños, la organización y estructura curricular se destacan la inclusión de Unidades Curriculares que tiendan a una formación de carácter flexible y las problemáticas centrales de la tarea docente en la Escuela Secundaria, a los fines de la indagación de esta investigación.

Asimismo, se pudo advertir la pregnancia de las tradiciones disciplinares que impregnan los modos en que se formula el abordaje de los contenidos, pero también las configuraciones vinculadas a la escolarización de esos saberes, que si bien son producto de las prácticas institucionalizadas, denotan formatos propios de su escolarización.

Por ello, en los tres diseños curriculares, si bien se plantea de maneras heterogéneas y diversas la incorporación de las alfabetizaciones múltiples, también se advierten tradiciones en los abordajes disciplinares, sobre todo de formas preestablecidas y conformadas en formatos tecnicistas en la formulación del DC.

Por ello, se evidencia que, en el caso del análisis en el DC de geografía, el código disciplinar¹⁴ contiene implicancias a la hora de plantear la integración de las tecnologías. Es así que en el caso del curso “cartografía digital”, la integración se vincula fuertemente con el contenido en sí mismo.

Si bien aparece la importancia en términos de desafíos y temáticas actuales que deben considerarse tanto para la sociedad actual como para la redefinición disciplinar para el abordaje de los contenidos, posteriormente, en las finalidades formativas y los contenidos, se pueden advertir tradiciones disciplinares.

La configuración disciplinar en relación a las alfabetizaciones múltiples se puede advertir en los DC en dos sentidos:

1. En relación a las formas en que se plantean los contenidos disciplinares, producto de tradiciones disciplinares de los mismos campos específicos que se pueden presentar del análisis de los DC.
2. En cuanto a las formas que adquieren las disciplinas en su formato escolarizado, el código disciplinar que se evidencian en las prácticas institucionalizadas y que serán producto del

¹² El dispositivo planteado por Alterman (2007) posibilita analizar el currículum a partir de la selección que implica una doble operación. Esta refiere a la inclusión o exclusión del contenido, la organización que interpela los criterios implícitos de cómo se conjugan las valoraciones de los temas y cómo son puestas en práctica, y la secuenciación que interpreta el orden en relación a la enseñanza con los modos en que los saberes son transmitidos y, a su vez, construidos.

¹³ De aquí en adelante, podrá usarse la sigla ISFD o la referencia completa de forma indistinta.

¹⁴ Según Cuesta (1997) el código disciplinar contiene los discursos, los contenidos y las prácticas educativas. Se trata de un producto social que produce realidades socioculturales específicas. Si bien el autor lo trabaja para la enseñanza de la historia, esta categoría conceptual ha sido útil para el análisis genealógico de distintas disciplinas, especialmente en las ciencias sociales.

análisis de las entrevistas.

Otros aspectos para destacar del análisis documental son:

1. El concepto de la tecnología y lo digital aparecen principalmente como sinónimos. Sin embargo, las referencias a lo digital adquieren diversos sentidos, incluyéndose significativamente la “cultura digital” de forma recurrente.
2. Aparece la problematización vinculada al género y lo tecnológico o digital; aunque no se utiliza el lenguaje inclusivo en su redacción, utilizando el lenguaje androcéntrico; sin embargo, en la incorporación específica del curso “Taller de ESI” no se vinculan temáticas relacionadas a las tecnologías.
3. Es de destacar la problematización “ambiental” señalada frecuentemente en el documento, que aparece vinculada también al género y lo digital.
4. Una incorporación que asimismo involucra lo anteriormente mencionado es el Seminario “Geografía de Género”. Si bien resulta una incorporación disciplinar que involucra un posicionamiento ético-político sobre el tema y problematizaciones del campo en el DC, en las definiciones de este curso, no se menciona ninguna vinculación con lo tecnológico y/o digital.

Por su parte, el análisis de las entrevistas permitió advertir las formas de intervención que las/los docentes proponen para la enseñanza. Las voces de las/los docentes constituyen contribuciones fundamentales para comprender cómo ellas/os contemplan no solo en currículum, como documento prescriptivo sino también como práctica en relación a las tecnologías.

La triangulación entre el diseño curricular, la información obtenida de las entrevistas y el análisis documental¹⁵ permitió advertir la complejidad de los múltiples factores (estructurales, culturales, sociales, entre otros) que intervienen en la implementación del currículum oficial en los contextos reales.

De esta manera, se pudo evidenciar que, en muchos casos, y con especial énfasis durante el período “Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio” (ASPO)¹⁶ impuesto en el marco de la pandemia por el COVID-19, las/los docentes formadoras/es se vieron forzados *in situ* a desarrollar decisiones metodológicas debido al contexto apremiante anteriormente mencionado y para sostener la continuidad pedagógica a través de entornos virtuales, entre otros, diseñar estrategias de presentación de las plataformas y herramientas digitales para sus estudiantes, presentar de clases bajo formatos audiovisuales, etc.

Al implementar estas estrategias, los/as profesores/as formadores/as pudieron observar indicios de las competencias digitales con las cuales contaban las/los estudiantes hasta ese momento.

¹⁵ Autores como Wainerman y D'Alessandro (2012) señalan que, respecto a la implementación de reformas curriculares en América Latina, existe una brecha significativa entre lo prescrito en los documentos curriculares y lo que sucede en relación a los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el aula. En este estudio, se plantean las voces de las/los docentes respecto al desarrollo curricular. Asimismo, autores como Coll (1991) señalan que el docente no es un ejecutor de la normativa sino un “agente activo” que interpreta e implementa el currículum según sus experiencias, creencias y el contexto en el que se desarrolla.

¹⁶ De aquí en adelante, se podrá referenciar de manera indistinta la sigla ASPO o la referencia completa, para mencionar al aislamiento social preventivo y obligatorio.

En este último punto, se ha hecho mención incluso de la existencia de algún grado de resistencia por parte de las/los estudiantes ante propuestas bimodales previas a la pandemia.

Antes de la pandemia utilizaba grupos de Facebook como vía para subir textos, como vía de comunicación, y siempre dos estudiantes referentes subían resúmenes de clases para quienes faltaban. Me permitía generar otro vínculo... meme, chiste... más cercano a ellos. En el classroom me costaba ese vínculo... la utilización, subir y que encuentren el material, dónde estaba el texto. (Prof. Lengua)

En todos los casos, las/los docentes entrevistados/as coinciden en que la pandemia aceleró enormemente los tiempos de incorporación de las tecnologías digitales en sus estrategias de enseñanza y, por ende, en las habilidades que los/as futuros/as docentes han debido desarrollar para lograr sostener sus trayectorias formativas.

También se ha mencionado que las nuevas condiciones de enseñanza y de aprendizaje no están centradas únicamente en habilidades técnicas, es decir, en el simple uso de las herramientas, sino que se vislumbra a futuro —aún de forma muy incipiente— el desarrollo de una nueva forma de ver la educación en sentido amplio, mediada por las tecnologías digitales, y que los DC son permeables a esta posibilidad:

(...) hay materias que el diseño curricular da la opción de que sean híbridas, que tengan bien modalidad de hecho; está la materia enseñar con tecnología que tenía como opción tener un formato híbrido y lo tiene. Porque si se trata de enseñar con tecnología también que ellos puedan aprender a través de la tecnología desde sus casas. O sea, hay días que tienen presencial y otros días que tienen virtual una videollamada y aprenden otras cosas (...). (Prof. Matemática)¹⁷

Al mismo tiempo, el regreso a la presencialidad de la pospandemia marcó también el retorno de los viejos modos de “habitar las aulas”.¹⁸ En las entrevistas realizadas, se evidencia cómo la presencialidad plena permitió recuperar los criterios de regularidad, asistencia y evaluación que se habían modificado fuertemente durante el aislamiento. Esta voluntad de repetición, de aferrarse a lo conocido impidió que se pudiera valorar el impacto real que las tecnologías digitales tuvieron en la construcción de la continuidad pedagógica durante el ASPO.

En pospandemia costó reorganizarse, fueron muchos cambios abruptos respecto de la tecnología, se añoraba el aula y la presencialidad; a su vez cuando volvimos al aula costó retomar lo conocido. Lo bueno es que quedaron las herramientas que se sumaron de las Tic, en cuanto a ciertas tutorías, subiendo el material, al classroom, en el acceso al material digitalizado. En los terciarios del conurbano tenía que ir el estudiantado y sacar las fotocopias; la pandemia nos dejó la accesibilidad y textos digitalizados. (Prof. Lengua)

Sumado a esto, las profundas desigualdades en el acceso a las tecnologías que la pandemia puso en evidencia parecen haber quedado en un segundo plano, y con ellas, las discusiones en torno a la necesidad de una política pública que pueda intervenir en este campo.

¹⁷ Se incorporan algunas de las reflexiones desarrolladas por las/los docentes en las entrevistas, de modo representativo de los argumentos esgrimidos.

¹⁸ El entrecorillado es propio.

Además, las/los docentes describen el retorno a la presencialidad resaltando la conservación de los beneficios de la utilización de las herramientas digitales en su dimensión instrumental o técnica.

Las clases se van activando por etapas. Un primer eje o para conocer el entorno virtual y después siempre de lo general a lo particular aumento de la complejidad en las actividades solicitadas. (recorrer el campus, mirar tutoriales, subir la foto de perfil, escribir un mensaje al compañero por mensajería interna, participar en un foro de presentación, portafolio y producción de conocimientos). (Prof. Geografía)

Sin embargo, en algunos de los casos analizados se evidencia que, en cuanto a las estrategias de evaluación, sí hubo un fuerte regreso a la organización y los criterios de prepandemia, y esto pareciera estar vinculado, por un lado, a acuerdos institucionales y, por otro, a las condiciones de acceso de los/as estudiantes a las herramientas digitales.

Tenemos que pensar estrategias desde las tecnologías, las alfabetizaciones... nos falta un recorrido, es necesario deconstruir cosas nuestras para construir nuevas estrategias; no solo herramientas sino desde las multialfabetizaciones. Retomo el ejemplo de la imagen, la connotación... observar e interpretar... Nos quedamos reduciendo como una herramienta, nada más y leo el power y no, tenemos que tratar de deconstruir ciertas estrategias nuestras para poder sacar más beneficio de lo que permite un aula ampliada o una multialfabetización. (Prof. Lengua)

Se puede inferir, a partir de la información recabada, que existen condiciones de acceso a las tecnologías digitales muy dispares en los profesorados de la región.

Para este análisis, se tomaron tres tipos de apropiaciones respecto a las tecnologías. En este sentido, Lugo (2014) identifica tres modalidades aplicadas por parte de las/los docentes: instrumental, pedagógica y reflexiva. La apropiación instrumental se centra en el dominio técnico de la tecnología, la pedagógica implica integrar la tecnología en la enseñanza de manera efectiva, y la reflexiva implica una comprensión crítica del impacto de la tecnología en la enseñanza y el aprendizaje.

No solo se trata de que dominen técnicamente la tecnología, sino que también la integren de manera significativa, es decir, en su práctica pedagógica y que reflexionen sobre su finalidad en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

De acuerdo con los niveles de apropiación, se clasificaron las prácticas de enseñanza en tres grupos: no integradoras, básicas y avanzadas,¹⁹ graduándolas por el dominio técnico, la utilización pedagógica y el pensamiento reflexivo acerca de la propia enseñanza mediada por las herramientas digitales.

En este punto, cabe aclarar que los discursos de las/los docentes formadores/as están aún más centrados en el análisis de la propia práctica mediada por tecnologías digitales que en identificar cambios en el perfil de los/as egresados/aso sus horizontes formativos.

En algunos casos, se podría entender incluso que, por la proximidad en el tiempo de las modificaciones tanto curriculares como de la práctica cotidiana, todavía no es posible dar cuenta de cambios identificables en el perfil de los/as egresados/as de las carreras analizadas.

¹⁹ La clasificación es propia.

Las modificaciones curriculares de las carreras de formación inicial sobre las cuales se centró el análisis son muy recientes (las primeras cohortes de egresados/as fueron de 2022 para las carreras de Profesorados de Educación Secundaria en Matemática y Lengua y Literatura) por lo cual encontramos más insumos para el análisis en las estrategias pedagógico-didácticas de las/los docentes formadoras/es que en las proyecciones que puedan vislumbrarse respecto de los/as futuros/as educadores/as.

En la nueva propuesta del nuevo diseño curricular hay como unos ejes, claves o transversales que tiene que ver con la educación ambiental, la perspectiva de género y la cultura digital como que esos son como los ejes transversales. Si bien aparecen, por ejemplo, en primer año la cultura digital como una materia en sí, no la educación, la educación sexual integral también como una materia en sí de todas formas eso es transversal. En teoría tendría que ser transversal en todos los años, este es el primer año del nuevo diseño curricular. (Prof. Geografía)

Las/los docentes reconocen en las/los estudiantes la capacidad que tienen para adaptarse constantemente; mientras que, para ellos/as, esto resulta dificultoso. En este aspecto es relevante que el/la docente integre las Tic en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, no como un fin en sí mismo, sino como un medio para fortalecerlos. No es el uso lo que propicia la integración de las Tic, sino la finalidad y los propósitos que estas tengan para la formación y también para la gestión. Se reconoce la importancia de la formación docente en la integración de Tic, pero muchos/as docentes asumen de forma autodidacta su incorporación.

Por otra parte, es necesaria la reflexión acerca de las percepciones personales sobre el uso de las Tic, ya que no necesariamente implica que ese uso sea crítico. El trabajo docente colaborativo podría ayudar en este aspecto. También la escritura de narrativas y su socialización institucional.

El no reconocimiento de la potencialidad de las Tic favorece su desuso: la percepción negativa de las/los docentes respecto a las posibilidades de las Tic contribuye a pensar en la esterilidad que tienen tanto en la gestión como en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Reflexiones finales y desafíos de las alfabetizaciones múltiples

Las tecnologías cobraron un protagonismo exponencial durante la pandemia; y si bien no es lo único que tenemos que recuperar de esta situación, es una parte importante. La tecnología puso en evidencia las brechas tecnológicas, de género, socioeconómicas, culturales, entre otras. No se debe caer en la trampa de señalar que las tecnologías son buenas o malas, sin reconocer la complejidad multidimensional del problema principal.

A partir del análisis del marco normativo, respecto a las formas que adquiere la integración de las alfabetizaciones múltiples, se puede advertir que, desde las implicancias propositivas evidenciadas en los lineamientos, existen diversos planteos que proponen la integración de múltiples lenguajes, como así también los aspectos culturales que involucran no solo su uso sino también su apropiación crítica y reflexiva en la formación docente. Sin embargo, en la definición de contenidos, aún puede observarse un entrecruzamiento de tradiciones propias de las disciplinas analizadas.

En el caso del DC de geografía la organización sigue la misma línea propositiva desde un abordaje crítico y reflexivo, con una integración significativa de las alfabetizaciones múltiples, pero en la selección y organización de contenidos, puede observarse la

presencia de un uso utilitario, por ejemplo, en la materia Cartografía digital. Si bien el uso de software específico es imprescindible para el campo disciplinar, en la configuración de los contenidos pueden señalarse tensiones con la impronta propositiva de los lineamientos del documento.

En este sentido, resulta apropiado recuperar las reflexiones de Gurevich (1997), cuando señala que, en la enseñanza de esta disciplina, siguen presentes tradiciones propias que requieren su reflexión, sobre todo porque se seguirían legitimando desde el aspecto normativo. En este mismo sentido, la autora propone que al mismo tiempo que se seleccionen los contenidos para el abordaje de la disciplina, que estos permitan construir conocimiento significativo y acorde al enfoque teórico-conceptual en el que dichos contenidos se enmarcan.

Para el caso de Matemática, de la misma manera que en los aspectos propositivos para el caso de Geografía, la organización curricular por campos de formación y ejes dan flexibilidad y opciones de elección a las/los estudiantes; y se priorizan las estrategias de enseñanza que hagan foco en un papel central del/de la estudiante y en el desarrollo de capacidades.

Respecto al uso de las tecnologías con sentido pedagógico, el DC de Geografía resalta la importancia de la integración de las tecnologías, respecto a la incorporación de nuevas propuestas formativas que incluyan las Tic, así como también en la cultura digital en general.

Por su parte, en las definiciones marco del diseño curricular, se pretende que los profesores de Matemática para la enseñanza secundaria, al egresar, cuenten con una formación de calidad que les permita, por un lado, ser capaces de dominar los saberes específicos de la disciplina y por otro, poseer y/o desarrollar herramientas (incluso tecnológicas) que les permitan incorporar otras estrategias para realizar una adecuada transposición didáctica, contemplando las características específicas de cada institución educativa y cada grupo de estudiantes (DC Matemática: 17).

El diseño de Lengua y Literatura se corresponde con el ciclo de renovación de diseños curriculares de formación inicial de carreras de profesorado para el nivel secundario (2016-2021). Sostiene como finalidad principal la preparación de docentes que sean capaces de enseñar, producir y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa (Ley de Educación Nacional). Entre todas las demás finalidades expresadas, recuperamos aquí esta: abordar de manera transversal el uso de las nuevas tecnologías tanto para comprender los consumos culturales de las/los estudiantes como para su incorporación con propósitos de enseñanza.

Al igual que en el diseño del Profesorado de Matemática, en la introducción de la norma, en sus fundamentos, se enmarca la nueva propuesta en los marcos legales de referencia, a nivel nacional y jurisdiccional (leyes, resoluciones del CFE, procesos de reforma curricular de la provincia como antecedentes, otras). Del mismo modo plantea los principios estructurantes de política curricular.

Entre los criterios curriculares en relación con la organización y estructura curricular se destacan la inclusión de Unidades Curriculares que tiendan a una formación de carácter flexible y las problemáticas centrales de la tarea docente en la Escuela Secundaria, a los fines de la indagación de esta investigación.

En líneas generales, en los tres diseños curriculares, se puede mencionar la presencia de distintas tradiciones, no solo disciplinares, sino también las relacionadas con propósitos

y formas de selección y organización de contenidos, que refieren a las tradiciones mencionadas por Lawton (1973) como se citó en Gómez (2002) a saber: argumentos procedentes de tradiciones que reverdecen en los discursos neoliberales respecto a los diseños curriculares y que refieren a cuestiones utilitarias, vinculadas a la importancia de la selección de conceptos sociales relevantes; argumentos académicos que vinculan la importancia de la preparación para que las/los profesoras/es en su formación inicial, incorporen los desafíos propios del nivel secundario, para una etapa de formación en el nivel superior y, por último, tradiciones del orden de lo pedagógico que refieren a cuestiones relacionadas con las ideas y los intereses de las/los estudiantes y lo que puede afectar a los procesos de aprendizaje.

En la organización de la arquitectura curricular, las tensiones observadas transitan un formato que va desde un currículum integrado hacia un formato de colección²⁰ y viceversa. Por otra parte, respecto a la secuenciación, puede observarse que la estructuración respeta un planteo por campos de formación, que va desde la formación general a la formación específica, transversalizada por el campo de la práctica docente; hacia el interior de las materias, se pueden advertir formatos heterogéneos de secuenciación en los que no quedan claros los criterios de programación y complejización de los contenidos, si bien esto no sería en principio un inconveniente.

Por su parte, en situación de pospandemia se advierte que la integración y la transversalización de las tecnologías son diversas, heterogéneas y desiguales. La integración se realiza de un modo compulsivo y complejo. Se pudieron evidenciar y visibilizar más fuertemente en esta contingencia, las inequidades que representa el acceso, pero también el uso de las tecnologías frente a esta educación remota de emergencia (no es que antes de la pandemia no existieran).

Se observó que durante la pandemia de COVID-19 las/los docentes desarrollaron estrategias que en un principio replicaron la clase tradicional y luego, a través de las distintas plataformas y orientaciones de los lineamientos oficiales, pudieron avanzar en una integración distinta. Posteriormente, con el retorno gradual a las actividades habituales, la promoción de la presencialidad plena y la poca utilización de formatos híbridos (muchas veces no valorados institucionalmente), el uso pedagógico de las Tic se retrotrajo.

Se hizo visible que los ISFD no poseen la infraestructura necesaria para que las integraciones de las alfabetizaciones múltiples tengan un desarrollo apropiado. Esta situación refiere a la brecha en la infraestructura, equipamientos y conectividad que se presenta entre las instituciones de gestión estatal y las privadas, que complica la calidad en el acceso y en la integración de las herramientas digitales en las actividades educativas brindadas a las/los estudiantes. Se presume que la utilización de herramientas digitales en los procesos de enseñanza serviría para presentar los contenidos en una mejor sintonía con las formas de conocer de las/los estudiantes actuales, por lo tanto, se estima que podrían producir una mejor apropiación del capital cultural propio de los contextos sociales a los que ellos/as pertenecen. Es decir que, una vez que se asegure la equidad en el acceso, se podría avanzar con la elaboración e implementación de acciones educativas que permitan apropiarse de aprendizajes valorados socialmente como: el pensamiento creativo, reflexivo, crítico, relacional; la resolución de problemas,

²⁰ Alterman toma esta clasificación de Bernstein (1990) y señala que “para decodificar los mensajes del discurso pedagógico, en este caso, el currículum, el autor se interroga por los efectos diferenciales que produce transitar un determinado código curricular, entendiendo por código un dispositivo de transmisión cultural” (2007: 10). Asimismo indica que este autor define el principio que regula las relaciones entre los contenidos, siendo la clasificación “la fuerza del límite que regula la relación”; si esta clasificación separa los contenidos, es de colección. En un currículum integrado, “las disciplinas intervienen aportando sus respectivos conceptos y/o procedimientos y enriquecen la idea relacional”; esta integración promueve la potencialidad de comprender la complejidad, la multicausalidad y la multiperspectividad” (2007: 11).

y el desarrollo de la autonomía, la colaboración y la comunicación (Sunkel, Trucco y Espejo, 2014).

La interpretación de los datos recogidos expone que, si bien las/los docentes reconocen la importancia de la integración de las alfabetizaciones múltiples en los diseños curriculares, su implementación institucional plena se advierte como algo lejano aún. Se advierte, además, que la integración de las Tic fue fundamental para dar continuidad pedagógica durante la pandemia, pero se señala su discontinuidad y desvalorización en la pospandemia.

En este punto, se nota que los resultados de los aprendizajes en las alfabetizaciones múltiples no fueron los esperados, pues el corto tiempo de utilización forzosa de las herramientas digitales en la pandemia no logró consolidarlos, al volver a la presencialidad, como una estrategia de enseñanza preferencial entre las ya disponibles ni en los formadores/as ni en las/los docentes en formación.

También, será un desafío repensar qué formatos escolares se siguen legitimando en las definiciones de los diseños curriculares a través de las tecnologías, como así también sobre aquellas tradiciones y naturalizaciones que hay que interpelar, deconstruir y resignificar.

Para finalizar, es necesario pensar que la tecnología ya no es un desafío a futuro, sino que es el aquí y ahora; como, por ejemplo, la inteligencia artificial. La pregunta es qué hacemos con ella; negar su presencia es un problema y batallar en su contra también lo es.

La tecnología no es una finalidad, sino una apropiación que permite fortalecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje que deben significarse políticamente. Las formas que adquieren las construcciones metodológicas con integración de tecnologías por parte del/de la docente resultan de relevancia cuando contextualizan el contenido.

La reflexividad crítica implica que la utilización de las tecnologías no se agota en el recurso, sino en la integración crítica (no aplicacionista) que amplía extraordinariamente lo que entendemos por conocimiento, fuentes, recursos, etc.; y no solo como una responsabilidad del/de la docente sino también a nivel institucional, por un lado, y, por el otro, con políticas de formación y capacitación, además de recursos tanto para las/os docentes como para las/los estudiantes.

Asimismo, la tecnología ha puesto en tensión definiciones y sentidos, marcados por una lógica de mercado que favorece a las personas como usuarios más que como consumidores.²¹ Las gratificaciones inmediatas, la popularidad, la fugacidad, lo privado se convierten en público; las imágenes, los sonidos, los movimientos, se mezclan con lo textual; y finalmente las mutaciones culturales y las formas de archivar influyen en los conocimientos. Será un desafío a seguir profundizando cómo estas cuestiones se traducirán en un marco normativo que sea permeable a estas cuestiones.

En síntesis (pero dejando “la puerta abierta”²² a nuevas problematizaciones), las formas que asume la integración de las tecnologías digitales de la formación docente en la implementación metodológica que sucede en las aulas se complejiza y agrava,

21 El término acuñado por Toffler en 1980 representaba la síntesis de consumidor y productor, y se relacionaba con las actividades de agricultura y ganadería. Actualmente, las redes sociales, diversos portales de fotos y música, canales, sitios web, plataformas educativas y también las aulas virtuales, incluyen la participación del usuario como productor y consumidor utilizando este término.

22 El entrecorillado es propio.

actualmente, por las limitaciones en la estructura y en los recursos tecnológicos en las instituciones educativas, por la falta de recursos tecnológicos de las/los estudiantes y las/los docentes de los institutos (cuestión que también requiere de una problematización mucho más profunda y compleja), conjuntamente con la pauperización de los salarios docentes; como así también por la ausencia de acciones gubernamentales, vinculadas a la formación continua. Esto se resume en la cancelación de políticas educativas nacionales que impactan en la apropiación significativa tanto de docentes como de estudiantes, que fomentan el desfinanciamiento y la pauperización del sistema educativo, sobre todo público-estatal, en detrimento del derecho a la educación.

Bibliografía

- » Alterman, N. (2007). Fortalecimiento pedagógico de las Escuelas del Programa Integral para la Igualdad Educativa Gestión escolar. “Desarrollo curricular centrado en la escuela y en el aula”. Documento para el docente. Ministerio de Educación.
- » Anijovich, M. (2010). *Estrategias de enseñanza. Nuevas perspectivas para el aprendizaje*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- » Area Moreira, M. (2015). La alfabetización digital y la formación de la ciudadanía del siglo XXI. *Revista Integra Educativa*. Disponible en <https://integraeducativa.jimdofree.com/>
- » Bernstein, B. (1990). *Poder, Educación y Conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
- » Burrell, J. (2012). *La desigualdad digital: Análisis crítico y propuestas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- » Coll, C. (1991). *Psicología y currículum: Una aproximación a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Paidós.
- » Consejo de Europa. (2018). Recomendaciones sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. (2018/C 189/01). DOCE 2018-06-04
- » Cuesta, R. (1997). El código disciplinar de la Historia. Tradiciones, discursos y prácticas sociales de la educación histórica en España (siglos XVIII-XX). Tesis doctoral, dirigida por J. M^a Hernández Díaz. Salamanca: Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Salamanca.
- » De Alba, A. (1999). *Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- » Dussel, I. (2021). Escuelas en tiempos alterados. Tecnologías, pedagogías y desigualdades. *Revista Nueva Sociedad* 293, mayo-junio.
- » Edelstein, G. (1998). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En Camilloni, A. et al. *Corrientes didácticas contemporáneas*, pp. 75-89. Buenos Aires: Paidós.
- » Gómez, A. (2002). Tradiciones curriculares, innovaciones educativas y función social. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida-Venezuela.
- » Gurevich, R.; Blanco, J.; Fernández Caso, M. V. y Tobío, O. (1997). *Notas sobre la Enseñanza de una Geografía Renovada*. Buenos Aires: Aique.
- » Huergo, J. (1998). *Comunicación y Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas*. La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación.
- » Klein, N. (2009). *La doctrina del shock: e lauge del capitalismo del desastre*. Barcelona: Paidós.
- » Maggio, M. (2012). *La educación en tiempos de red: La integración de tecnologías en el aula*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- » Lugo, M. (2014). *La matriz TIC una herramienta para planificar las tecnologías de la información y comunicación en las instituciones educativas*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000371335>

- » Sunkel, G.; Trucco, D. y Espejo, A. (2014). *La integración de las tecnologías digitales en las escuelas de América Latina y el Caribe. Una mirada multidimensional*. <https://hdl.handle.net/11362/21681>
- » Svenson, V. (2019). Análisis de aulas virtuales desde la multimodalidad. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, N° 69.
- » Toffler, A. (1980). *La tercera ola*. México: Edivisión.
- » Vázquez Sixto, F. (1994). El análisis de contenido temático. Objetivos y medios en la investigación psicosocial. Documento de trabajo, pp. 47-70. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- » Wainerman, C. y D'Alessandro, S. (2012). *Currículo y realidad: Un análisis de la implementación de la reforma educativa en América Latina*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Normativa

- » Decreto 297/2020 “Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio” (ASPO) desde el 20 de marzo de 2020 hasta el 31 de enero de 2021.
- » Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006).
- » Ley Provincial de Educación N° 13.688 (2007).
- » Ministerio de Educación de la Nación. (2017a). Orientaciones pedagógicas de Educación Digital. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación. Libro digital.
- » ----- (2017b). Programación y Robótica. Objetivos de aprendizaje para la educación obligatoria, Buenos Aires.
- » Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación (2017). Programación y robótica: objetivos de aprendizaje para la educación obligatoria. Buenos Aires.
- » Resolución del Consejo Federal de Educación N° 285/16 “Plan Estratégico Nacional 2016-2021, Argentina Enseña y Aprende”.
- » Resolución del Consejo Federal de Educación N° 343/18. “Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) para la Educación Digital, Programación y Robótica”. 12 de septiembre de 2018.
- » Resolución N° 263/15 del Consejo Federal de Educación. Establece la “Programación” como de importancia estratégica en el Sistema Educativo Nacional durante la escolaridad obligatoria.

Mariela Andrea Carassai

Doctora en Ciencias Sociales y Humanas, Licenciada en Educación y Profesora en Educación por la Universidad Nacional de Quilmes. Especialista en Educación, con Orientación en Gestión Educativa por la Universidad de San Andrés. Especialista en "Políticas del cuidado con perspectiva de género". Red CLACSO de posgrados en Ciencias Sociales. Docente adjunta en la Universidad Nacional de Quilmes.

ORCID: 0009-0004-4883-778X

macarassai@unq.edu.ar

Griselda Leguizamón Muiño

Doctora en Ciencias Sociales y Humanas. Magíster en Ciencias Sociales y Humanas. Especialista en Docencia en Entornos Virtuales. Licenciada y Profesora en Educación y Profesora Instructora por la Universidad Nacional de Quilmes (UNQ).

ORCID: 0009-0005-0882-5247

gleguizamo@unq.edu.ar

