

I Jornadas Nacionales y III Jornadas de Experiencias e Investigación en Educación a Distancia y Tecnología Educativa en la UNC

Título: Dispositivos y saberes en la formación de docentes en el campo de las TICs. Reflexiones a partir de una experiencia de capacitación en la FCE.

Eje temático: Formación continua y profesionalización docente relacionadas con TIC.

Autores: Adela Coria, Verónica Pacheco, Marina Yazyi. Departamento de Educación a Distancia. Facultad de Ciencias Económicas. UNC.

Correo electrónico: coriaadela@hotmail.com, veropacheco@gmail.com, marina.yazyi@gmail.com

Palabras claves: formación, dispositivos, saberes, enseñanza universitaria, TIC y cultura digital.

Resumen

En la presente ponencia nos proponemos reflexionar sobre el enfoque, contenidos y metodología en la formación de los profesores en el campo de las TICs a partir de una propuesta de capacitación desarrollada en la Facultad de Ciencias Económicas, que se concretó a través de un seminario taller sobre la selección y diseño de materiales educativos para la enseñanza universitaria.

Nos preguntamos sobre la pertinencia y efectos de este dispositivo de formación construido en la perspectiva de abrir interrogantes sobre las prácticas docentes incorporando herramientas tecnológicas en torno a la preocupación por el enseñar y el aprender, en el marco de una propuesta que buscó correr el velo de la fascinación y naturalización del uso de una herramienta tecnológica y abrir algún cauce a la experiencia de encuentro con las herramientas como “amplificadores culturales” (Bruner en Coria, 2003-2011) apropiándose de los lenguajes de los diversos medios digitales, emergentes y dominantes en la que se ha dado en denominar, siguiendo diversos autores, “cultura digital” (Dusell, 2012).

En el trabajo se analizan como narrativas específicas las producciones, intervenciones e interacciones de los profesores participantes, recortando como foco de interpretación los saberes pedagógicos que ponen en juego en relación con las tecnologías (Cifali, M., 2005), los criterios que priorizan al seleccionar los medios digitales y el vínculo que establecen entre los diversos medios y herramientas y los saberes objeto de enseñanza.

Un enfoque en la formación docente en el campo de la virtualidad

La formación de docentes inicial y continua sigue siendo en el presente motivo de discusiones y producción conceptual, de reflexión e investigación. (Paquay, Altet, Charlier, Perrenoud, 2005; Birgin, 2012; Edelstein, 2011, entre otros).

Muchos significantes -como el de la “capacitación”- buscan ser trascendidos por cuanto cristalizan modalidades de actuación que tienden a simplificar los problemas y desafíos con los cuales nos encontramos ante temáticas emergentes en la “formación docente en ejercicio”, como prefiere denominar Birgin a estos procesos, siendo parte del fenómeno que ella misma describe: “En la medida en que fue ganando protagonismo, la formación se transformó en un terreno de intensas disputas; de ello no quedó afuera el nombre” (Birgin, 2012:19-22).

Cuando hacemos referencia a dispositivos y saberes en la formación de docentes en el campo de las TICs es ineludible entonces hacer una breve referencia al enfoque desde el cual sostenemos nuestra propuesta, para avanzar en el análisis de la experiencia.

En primer lugar, es preciso aludir al objeto de la formación, pues desde una perspectiva metodológica es crucial en la definición del itinerario didáctico que se prevé en procesos formativos (Edelstein, 2011, Edelstein y Coria, 1995).

En ese sentido, asumimos el análisis de las TICs en un marco cultural que las amplifica, y que Dusell caracteriza como la “cultura digital” (Dusell, 2012: 206). En ella coexisten los desarrollos tecnológicos con sistemas y códigos específicos de circulación de saberes y con prácticas sociales que varían sustantivamente sus soportes, como lúcidamente lo ha mostrado Roger Chartier (Chartier, 2000; Coria, 2003-2011: 206).

En esa perspectiva y siguiendo a Manovich (2006), Dusell define los “nuevos medios digitales” como aquellos medios de comunicación que se basan en un soporte digital y tienen características comunes como la programabilidad y la reducción de la información a bits, esto es, unidades uniformes que pueden contener sonido, texto o imágenes en una combinación de registros inédita en la historia humana”. (Dusell, 2012: 206).

Un objeto de estas características y complejidad interpela los saberes, capacidades y modos de hacer disponibles en los docentes en ejercicio -en nuestro caso docentes universitarios-. No porque como profesores universitarios sean proclives a resistir las novedades –posición muchas veces deseable cuando deciden poner en discusión imposiciones sin sentido, como las que suelen traer aparejadas algunas reformas- sino en tanto sujetos de mundos culturales que han variado sustantivamente las formas de creación y circulación de conocimientos y las

de intercambio y comunicación entre generaciones. Y hay saberes en juego, desconocidos, que constituirían secretos disponibles por quienes toman el lugar de especialistas en TIC, sean pedagogos, comunicadores, psicólogos, informáticos, epistemólogos u otros que se dedican a las tecnologías.

Los docentes que desean incluir estos medios en sus propuestas de enseñanza, generalmente se disponen al aprendizaje instrumental. En este sentido, se trataría –siguiendo el enfoque de Mireille Cifalli (2005: 179-183)- de abordar en la formación de los profesores en ejercicio los “saberes constituidos”, “de experiencia” y de “la alteridad”, reconociendo sus tensiones y abriendo la escucha a la persistencia de aquellas creencias y habitus que lleva un delicado trabajo remover y ayudar a deconstruir (Edelstein-Coria, 1995; Perrenoud, 2005; Edelstein, 2011) -como sería en este caso el esfuerzo por correr el velo de la fascinación y naturalización del uso de una herramienta tecnológica- para posibilitar algún cauce a la experiencia de encuentro con las herramientas como “amplificadores culturales” (Brunner en Coria, 2003-2011), encuentro que sin negar la dimensión técnica, logre inscribirla en una reflexión pedagógica y político-académica en la que cobre significación y pueda contextualizarse en procesos de enseñanza orientados a la apropiación crítica de conocimientos.

Se tratará, desde luego, de un proceso de adquisición de nuevos contenidos –como señala Cifali respecto de los saberes constituidos- pero también de un cuestionamiento sobre el proceso de conocimiento (Cifalli, 2005: 179), sin una pretensión totalizadora y de comprensión definitiva. Es este sentido, es importante que pueda considerarse la dimensión ética de toda intervención tecnológica, interrogar los saberes vinculados con los medios digitales - epistemológicos, tecnológicos, comunicacionales, pedagógicos y didácticos, psicológicos, antropológicos, entre otros- reconocerlos como “algo precioso” y a partir de ello “hacernos preguntas”, que deberán orientarse también a la relación que establecemos con esos saberes en tanto sujetos sociales, de pensamiento y deseo.

Desde un encuentro con los instrumentos, constituye un ejercicio imprescindible retomar la presencia y centralidad de estos saberes para habilitar un “descentramiento respecto al saber que cada cual construye a partir de su relación consigo mismo y con los otros...” (Cifali, 2005: 180).

Señala la autora que cuanto más hayan producido estos saberes un descentramiento, tanto más seremos capaces de inventar en el momento y de reflexionar sobre estos más tarde. Los saberes constituidos se ponen en acto, de diverso modo, durante la acción. La experiencia –

dice Cifali (2005: 182)- “solo nos resulta beneficiosa cuando va de la mano de la movilización constante de los saberes que ella nos autoriza; produce un saber de referencia que cualquier situación nueva puede desequilibrar...”. En ese sentido, la experiencia como invención deja lugar al acontecimiento, a la sorpresa, y no pretende explicarlo todo y exclusivamente con los saberes disponibles.

Los profesores universitarios, al buscar formación específica respecto de los medios digitales para ser incluidos en la enseñanza de sus contenidos disciplinarios, ya han recorrido de diverso modo su encuentro con estas formas culturales dominantes en el presente, pues se imbrican en la vida social. Retomar y renovar esas experiencias personales y colectivas, y ligarlas con el contexto de enseñanza superior, requiere un proceso y la puesta en marcha de un dispositivo capaz de hacer circular las novedades al tiempo que ayuda a anclarlas en esas historias, y siendo provocativas al mismo tiempo de acontecimientos en el plano de la experiencia formativa que pueden ser tematizados como parte del objeto de análisis.

Ahora bien, si algo interpela a los profesores en relación con el campo de la virtualidad son los saberes, capacidades y habilidades específicos que ponen en juego los estudiantes universitarios cuando se trata de nuevas tecnologías. No todos los sujetos sociales tienen acceso a los nuevos medios digitales, pero su ubicuidad es cada vez más sorprendente (Cope-Kalantiz, 2009; Burbules, 2011) y el modo en que los jóvenes como generación se encuentran con ellos dista en diversos aspectos de las formas en que como los adultos nos hemos apropiado de sus posibilidades. Al respecto, los saberes de la alteridad son cruciales en procesos formativos, tanto en lo relativo a la comprensión de los sujetos del aprender en sus modos de apropiación, deseos, identidades, culturas, como en lo relativo a nuestra implicación en el vínculo de enseñanza, que incluye los problemas relacionales y el encuentro de subjetividades.

Las cuestiones referidas precedentemente se ven habitualmente plasmadas en los dispositivos de formación, denominación también ya extendida para aludir a las formas generales, itinerarios particulares e incluso aspectos técnicos y procedimentales que se sigue en los procesos formativos. Al respecto, cabe advertir –como lo hemos hecho en otro trabajo– que “...es difícil pensar que existan dispositivos de formación docente válidos para todo tiempo y espacio o pensables fuera de contexto (...) Recuperando la tradición de B. Bernstein podríamos pensar los dispositivos para la formación de docentes universitarios como una red compleja en que se articulan, a veces de modo explícito, otras implícito, estilos institucionales, creencias académicas, saberes, estrategias de trabajo y prácticas y experiencias que ellas

habilitan (...) En conjunto, los dispositivos que se construyen condensan un modo de pensar la docencia en el ámbito universitario, y su trabajo, la enseñanza. Un modo de pensar el saber, lo que vale la pena saber –es decir, qué conocimientos vale la pena privilegiar- y la relación con el saber mismo (...) Una clave de lectura de los dispositivos es mirar cómo se van tramando visiones sobre la docencia y los saberes que la informan”. (Coria, 2005) En la experiencia que analizamos, hemos privilegiado la circulación de la palabra, en una estrecha articulación entre el diálogo –presencial y virtual- y la escritura en distintas instancias, hasta llegar a la producción final de los profesores: guiones para la enseñanza con la incorporación de variadas herramientas accesibles en la virtualidad. (Bombini, 2006).

Entendemos que el enfoque asumido se enmarca en una visión político-pedagógica que nos orienta desde hace ya muchos años en el campo de la Educación a Distancia, la Tecnología Educativa, la Didáctica y la Formación Docente. Como lo hemos destacado recientemente (Coria, 2012) “La democratización del conocimiento y la inclusión constituyen ejes de la política académica de nuestra universidad, y en particular, en materia de EAD. Ello supone, en el campo de las TIC y los nuevos medios y como impronta del modelo pedagógico, asumir una perspectiva socio-cultural que garantice accesibilidad, interpretación y lectura crítica, apropiación ampliada de nuevos lenguajes y posibilidad de asumirse como productores creativos de conocimientos (Manovich, L., 2006; Dusell, I.; 2012; Armando, J., 2009)”. Ello, y teniendo en cuenta la demanda permanente de los profesores y la crítica que realizan al formato curso desvinculado de la práctica, ajeno a las condiciones reales de actuación docente (Terigi, 2012), nos llevó a trazar el dispositivo formativo sobre el que reflexionamos en este trabajo.

Descripción de la experiencia

En los meses de noviembre y diciembre de 2012 se dictó el **Seminario Taller sobre diseño y selección de materiales educativos para la enseñanza universitaria** en la FCE. UNC, en el marco del Sistema de Formación y Perfeccionamiento Docentes de la Facultad. El mismo – dirigido a docentes en ejercicio- constituye una primera instancia de formación, de aproximación y apertura, que será profundizada con el curso Producción de Materiales Educativos para la Enseñanza Universitaria a partir de Recursos Integrados a la Plataforma Moodle, durante el corriente año.

En el seminario se abordaron temáticas relacionadas con el valor de los materiales educativos en los procesos de transmisión y apropiación de conocimientos en la Universidad. Se trabajó

sobre la selección y producción de materiales para la enseñanza, tanto impresos como en entornos digitales, reflexionando sobre el papel del profesor como autor de contenidos en el marco de una propuesta metodológica particular. También se presentaron algunas herramientas mediadoras para el aprendizaje: wikis, mapas conceptuales, líneas de tiempo, webquest, presentaciones, audiovisuales, entre otras y se analizó su incorporación en aulas virtuales. En este marco se dieron a conocer los repositorios digitales de materiales educativos, entendidos como herramientas colaborativas para la publicación de producciones de los docentes cursantes, como para la búsqueda y selección de otros producidos por distintos actores educativos. El curso concluye con ejercicios de guionado para la elaboración de materiales adecuados a los contenidos de las propias cátedras: Administración, Contabilidad, Matemática, Estadística, Psicosociología de las Organizaciones, Seguridad e Higiene en el trabajo, Registro y Archivo de Documentación.

La capacitación se llevó a cabo en espacios organizados bajo modalidad de Taller destinados tanto a la formación como a la producción. “El taller constituye una propuesta metodológica que integra el abordaje teórico con la reflexión-acción, apela al conocimiento y en él circula la palabra” (Podestá, 2001). Abrir estos espacios implica revalorizar la tarea del docente como productor de conocimientos. En los mismos se intentó propiciar la interacción social entre los asistentes a fin de que puedan establecer relaciones entre los postulados teóricos y las prácticas áulicas, se reflexionó acerca del lugar de la transmisión de saberes y de las herramientas específicas en la comunicación pedagógica. Se analizaron contenidos, se elaboraron propuestas para repensar los usos actuales los materiales de enseñanza en función de los contenidos específicos de las distintas materias del grado y del uso que se le otorga al aula virtual. La propuesta, si bien privilegió el taller para el trabajo presencial, incluyó también la interacción a través de un aula virtual organizada para específicamente para este curso, lo que permitió a los docentes la familiarización con la plataforma moodle y las herramientas específicas para la enseñanza. Esto implicó el acompañamiento continuo que esta modalidad permite, ya que si se pretende integrar la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación como herramientas para enriquecer la enseñanza y el aprendizaje, es necesario que los docentes desarrollen las capacidades necesarias que les permitan operar con esas tecnologías.

En base a la experiencia hemos reconocido algunas problemáticas que han estado presentes en distintos momentos y que destacamos en esta oportunidad sin por ello agotar su tratamiento: la heterogeneidad como desafío para la producción de materiales, los hábitos

docentes y la innovación en la enseñanza y el valor de las TIC al repensar las prácticas de enseñanza como construcción colectiva.

Heterogeneidad, un desafío para la producción de materiales

Para responder a diferentes demandas y necesidades de los docentes de la Facultad, como puede ser el desafío de trabajar en cátedras donde los alumnos asisten en forma masiva o en grupos pequeños pero en ambos casos altamente heterogéneos, en el transcurso de los encuentros se analizaron las posibilidades y límites en el uso de determinadas herramientas tecnológicas para la producción de materiales y el trabajo con grupos numerosos o no, teniendo en cuenta la especificidad del contenido que se pretende enseñar. En este sentido, los docentes explican que:

“Si bien sería interesante proponer la elaboración de la línea de tiempo como una actividad a realizar por los estudiantes (como actividad de evaluación, por ejemplo), considero que no es factible dado el perfil de los éstos (...) en su mayor parte adultos con trayectorias educativas muy diversas (...) con restricciones al acceso a herramientas informáticas”. Esta situación exige tener cuidado respecto de las propuestas que incluyan ese tipo de tecnologías, seleccionando aquellas que no sólo apoyan la función de aprendizaje deseada sino que además, se ajustan mejor al contexto de aprendizaje de los estudiantes. Por esta razón, es que considero más adecuado poner a disposición la línea de tiempo ya elaborada por el equipo docente, como material de apoyo”. (Docente asistente)

Cabe al respecto preguntarse cómo movilizar en la experiencia formativa esta visión sobre los estudiantes, que si bien son reconocidos en tanto sujetos del aprender, la diversidad de trayectorias no sería en principio un impedimento para esta construcción. Los colectivo y la diversidad de experiencias tendrían en nuestra visión posibilidad de capitalizarse en las propuestas de enseñanza.

En la instancia de profundización, consideramos interesante seguir creando espacios de reflexión sobre las herramientas tecnológicas que se enseñarán a utilizar teniendo en cuenta sus potencialidades y restricciones atendiendo a la diversidad de sujetos, sus historias, saberes, creencias y en el marco de contextos institucionales también heterogéneos que atraviesan las prácticas de enseñanza.

Habitus docentes e innovación en la enseñanza

Pensar en innovación educativa incluyendo tecnologías implica reflexionar sobre los modos de hacer habituales de los docentes y acompañarlos “en un examen crítico de la formas en que ellos mismos se aproximan a los mundos de las tecnologías, de su comprensión de los códigos

culturales dominantes en diferentes esferas de la producción cultural para, a partir de allí, problematizar su inclusión en la enseñanza de contenidos escolares específicos”. (Coria, 2003-201: 209)

Durante las distintas instancias de trabajo, en relación al tipo de herramientas seleccionadas, pudimos observar que los docentes optan por aquellas que acompañan prácticas más o menos habituales o conocidas, y la inclusión de ciertas tecnologías suele ser justificada en algunos casos, desde el sentido común construido en su trayectoria docente, y en otros, apoyadas en una reflexión vinculada con saberes pedagógico-didácticos. Exponemos aquí algunos ejemplos de esta afirmación.

En palabras de un docente: *“Los materiales previos utilizados en la cátedra siguen siendo útiles, con el material nuevo se busca reforzar la capacidad de los alumnos para seleccionar el estadístico adecuado para cada caso particular. Pienso que la herramienta ideal es la elaboración de un mapa conceptual (o tal vez un esquema), dado que permite explicitar en forma clara qué estadístico se utiliza en cada caso. Por otra parte, pienso que la visualización será de gran utilidad para la fijación de las fórmulas. Para presentar en clase, he decidido utilizar Prezi, porque el mismo permite realizar una presentación con estructura esquemática”*. (Docente asistente).

En los espacios de diálogo, se resaltó que si bien es cierto que la visualización y la repetición pueden contribuir a retener información compleja, seguramente harían falta otras estrategias para provocar la comprensión y apropiación con sentido.

La cuestión refiere en otro caso a la relación entre intuición y comprensión: *“Los alumnos ya tienen vistos parte de los temas de esta unidad, pero la problemática es que esos conocimientos son manejados por ellos intuitivamente, al realizar las operaciones básicas del álgebra (suma, resta, multip...etc) y en esta etapa deben lograr entender el origen de esos mecanismos. (...) Una muy buena manera de que se llegue a su comprensión, es con el trabajo gráfico, con la posibilidad del uso del pizarrón para trabajar con ejemplos en el campo bidimensional”* (Docente asistente).

En torno del mapa conceptual –modo gráfico de exposición utilizado- se propuso analizar cómo ayudamos desde la enseñanza para acompañar el pasaje entre lo intuitivo y la comprensión que se busca promover, sin negar la intuición como un camino de conocimiento.

En otro caso, que se enuncia a continuación, la justificación del uso de línea de tiempo articula claramente contenidos de enseñanza y procesos de apropiación:

“La utilización de la línea de tiempo está en el contexto de una unidad que tiene como eje el proceso histórico de cambio en la universidad. En este sentido, se propone su utilización para contextualizar lo sucedido en la universidad con lo sucedido en el país en las distintas etapas históricas, ordenar los sucesivos eventos y poder identificar las continuidades, rupturas y simultaneidades entre dichos procesos. La comprensión histórica es una herramienta fundamental para desnaturalizar miradas

incorporadas en el sentido común y también para comprender el “por qué” de los avances y retrocesos en las políticas universitarias en lo que hace al acceso, autonomía y gobierno, principalmente.

Se espera que mediante esta “herramienta de organización semántica” los estudiantes puedan ubicar los acontecimientos sucedidos en la universidad y en el país en el orden cronológico en que se sucedieron, visualizar con facilidad la duración de procesos y la densidad (cantidad) de acontecimientos, y reconocer la coexistencia de varios acontecimientos (suceden al mismo tiempo) que pueden condicionarse entre sí, entre otros factores...” (Docente asistente)

Las producciones y análisis de los docentes, precedentemente expuestas, constituirían indicios de su historia en relación con la enseñanza y de sus estilos de pensamiento. Era presumible que esta primera etapa de trabajo, acotada en el tiempo, no fuera suficiente para llegar a deconstruir esas visiones y prácticas largamente sedimentadas, y para perfilar novedosos modos de hacer y de pensar que recuperen los saberes de experiencias a la vez que los rearticulen de modo fecundo con las novedades.

Si bien esos tiempos no permitieron producir cambios profundos en las maneras de pensar y enseñar, los distintos encuentros dieron apertura a diversidad de preguntas, promovieron inquietudes y necesidad de profundizar sus conocimientos en cuestiones vinculadas con la buena enseñanza, entendiendo que las herramientas caracterizan las propuestas de los docentes debido a que a través de “las acciones que se construyen, se trasciende a esa tecnología. Y este es el sentido que siempre tuvieron las herramientas en las aulas: constituirse en el instrumento que posibilita el accionar”. (Litwin. 2002: 9)

Repensar las prácticas de enseñanza como construcción colectiva: el valor de las TIC.

Diversos autores entienden que el aislamiento docente es una debilidad importante para el desarrollo profesional. En este sentido, una temática clave abordada en este curso fue la importancia de la colaboración entre profesores como pilar fundamental de la mejora en las prácticas de enseñanza. Se puso énfasis en que hoy contamos con herramientas tecnológicas que posibilitarían romper con dicho aislamiento, facilitando “los encuentros, los préstamos cognitivos y las soluciones solidarias”. Durante mucho tiempo “... las tizas en los pizarrones posibilitaron el aprendizaje de la escritura, los canales comunicacionales que hoy se abren permiten las ayudas, la colaboración y los trabajos enriquecidos a partir de la construcción de comunidades en las que se aprende la solidaridad y el valor del trabajo con el otro”. (Litwin, E., 2001: 3; Bolívar, A. 2005).

En este sentido, algunos profesores comentan sobre diversas instancias colaborativas:

“Me parece excelente esta nueva posibilidad de dar acceso libre de las producciones realizadas. Es una posibilidad tanto para los usuarios, de poder tener a su alcance material sumamente importante, como así también al creador de dicho material, de poder difundirlo libremente y sin costos”. (Docente Asistente)

“Sin ser utópica, creo que es posible crear espacios de libertad en las Instituciones educativas. Espacios como las comunidades de aprendizaje o los repositorios de las Universidad nos hablan de muchas personas que día a día piensan, viven, reflexionan, crean y están dispuestos a compartir el conocimiento para que podamos trabajar colaborativamente. Y es de esta forma como día a día crecemos y aprendemos.” (Docente Asistente)

Aunque la investigación sistemática y el deseo docente se aproximan en la valoración de estas instancias de intercambio, que ponen en juego también los saberes sobre la alteridad, creemos que hace falta atravesar procesos de transformación institucional que permitan superar la retórica del “cambio colegiado” que, por otra parte, las tecnologías por sí solas no podrían garantizar.

Cuando las herramientas fallan

Si bien las “nuevas tecnologías” brindan excelentes oportunidades para enriquecer y posibilitar la comprensión de contenidos diversos acudiendo a distintos sistemas simbólicos, también debe reconocerse la posibilidad de que las mismas “fallen”. En palabras de un profesor:

“Durante el trabajo pude percatarme de tres limitaciones importantes de la herramienta: cada presentación ocupa mucho espacio (...) existen dificultades para el trabajo con fórmulas (debí transformarlas en imágenes, entonces no pude cambiar el color del fondo porque las fórmulas no quedan con fondo transparente) y no permite pegar elementos copiados en el porta papeles, lo que hace más lento el trabajo”. (Docente asistente)

Si bien éstas son cuestiones estrictamente técnicas que podrían resolverse con otras herramientas, la apreciación precedente da cuenta de que éstas no son infalibles y que es preciso descorrer el velo de la fascinación que por lo general las rodea.

Hay aspectos que se ponen en juego en la enseñanza que necesariamente debemos y podemos planificar, y otros que forman parte del universo de lo azaroso, de lo imprevisible. Las tecnologías son prometedoras, pero también riesgosas, parafraseando a Burbules (1999). Esos riesgos son políticos, subjetivos y también técnicos. Cuando uno decide correrlos, es preciso extender la experiencia de “incertidumbre” que caracteriza a la enseñanza en general

(Jackson, 2002), a la que integra herramientas propias de la cultura digital, que nos enfrentan a muy diversos imprevistos.

Inventar en la acción cuando ellas se ponen en juego es tan desafiante como problemático. Y apelar a los saberes de experiencia es un camino para atenuar la perplejidad y los riesgos. Pero para ello, es preciso habilitar en los procesos de formación en el campo de los diversos medios digitales la pregunta por la transmisión. “Si en el ejercicio usual del trabajo docente no suele tematizarse el saber sobre la transmisión, en el caso de la formación docente es su trabajo central, pues es sobre la base del saber sobre la enseñanza y sobre el trabajo docente que se estructuran (o deberían estructurarse) los procesos de formación. Tematizar el saber sobre la transmisión es, entonces, un proceso inherente a la formación.” (Terigi, 2012: 117).

Reflexionar sobre el dispositivo de formación

Analizando la experiencia en sentido amplio, dejamos abierto el interrogante sobre la necesidad de repensar la secuencia adoptada en el dispositivo formativo (los dos momentos descriptos, uno de aproximación a las herramientas y uno de producción), con el propósito de contribuir a re-apropiarse de sus modos de hacer y discutir aquellos que se encuentran muy arraigados que pueden obturar las posibilidades de creación tanto en el enseñar como en el aprender, cuando trabajamos con docentes que poseen formación tan heterogénea.

La revisión se orienta a mirar especialmente en nuestra propuesta formativa el mejor modo de articular los saberes pedagógico-didácticos incorporados en formaciones iniciales y en la experiencia, y aquellos vinculados con la virtualidad -algunos muy novedosos, otros incorporados como sujetos de cultura o también en otras experiencias sistemáticas de aprendizaje- dado que acceder a los contenidos propuestos a través de la herramienta no implica necesariamente que todos los docentes por sí solos puedan proponer y realizar una integración que abra múltiples posibilidades, lo que depende en gran medida de sus trayectorias previas.

Bibliografía

-Armando, J. (2009). “*Las nuevas alfabetizaciones en la formación docente inicial. Cartografía de las perspectivas teóricas dominantes en el contexto internacional*”. Trabajo enmarcado en el proyecto de Tesis Doctoral, dirigido por Dra. Adriana Gewerc y Dra. Adela Coria. Mimeo. FFyH, UNC.

- Birgin, Alejandra (Comp.) (2012) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Paidós. Bs. As.
- Bombini, G. (2006). *Reinventar la enseñanza de la lengua y la literatura*. Bs. As.: El Zorzal.
- Burbules, N. (2011). Reportaje: "El aprendizaje ubicuo es hacer que el aprendizaje sea una experiencia más distribuida en el tiempo y el espacio". Instituto Nacional de Planeamiento de la Educación. UNESCO. Bs. As. <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/node/645>
- Cope, B., Kalantzis, M. (2009). *Aprendizaje ubicuo. Una agenda para la transformación educativa*. Traducción: Emilio Quintana. Grupo Nodos Ele : www.nodosele.com
- Chartier, Roger (2000). *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e intervenciones*. Barcelona: Gedisa.
- Dusell, Inés (2012). "La formación docente y la cultura digital: métodos y saberes en una nueva época". En Birgin, Alejandra (Comp.) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Paidós: Bs. As.
- Cifali, Mireille (2005). "Enfoque clínico, formación y escritura, en Paquay, L. y otros. *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: FCE. pp. 170-196.
- Coria, Adela. (2012). "Educación a Distancia en la UNC. Referencias históricas y desafíos actuales para la Universidad Pública en el marco de políticas de democratización de conocimientos e inclusión". Panelista en I Congreso Internacional de Educación a Distancia. La Educación a Distancia en América Latina. Desafíos, Alcances, Proyecciones. Plenario: Modelos Pedagógicos virtuales y de gestión en educación a distancia en Argentina. USAL, Buenos Aires, Octubre de 2012.
- Coria, Adela (2011). "Las viejas y nuevas tecnologías en la enseñanza. Una perspectiva socio-cultural de análisis.", En Coria, A. y Pensa, D. (Comp.) *Reseña. Investigaciones, experiencias y debates sobre educación a distancia*. Cba: Asociación Cooperadora FCE.
- Edelstein, Gloria (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*, Paidós, Buenos Aires
- Edelstein, Gloria; Coria, Adela (1995). *Imágenes e Imaginación. Iniciación a la Docencia*. Editorial Kapeluz. Buenos Aires.
- Litwin, Edith (2002) *Las nuevas tecnologías y las prácticas de la enseñanza en la universidad*. Comunicación oral. <http://tiiec2002.udg.edu/orals/c5.pdf>
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Bs. As.: Amorrortu
- Manovich, L. (2006). *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital*. Barcelona: Paidós.

- Perrenoud, Philippe (2005). "El trabajo sobre el habitus en la formación de maestros. Análisis de prácticas y toma de conciencia", en Paquay, L. y otros. *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: FCE. Pp. 265-308.
- Podestá, S (2001): *La ética docente en la escuela violenta. Poner el hombro y cuidarse las espaldas*. Ed. Rojo. Córdoba. Argentina.
- Terigi, Flavia. (2012) "La enseñanza como problema en la formación en el ejercicio profesional", En Birgin, Alejandra (Comp.) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Paidós. Bs. As.