RECREATING TEACHING PROFESSION IN CURRENT SCENARIOS

LA RECREACIÓN DEL OFICIO DOCENTE EN LOS ESCENARIOS ACTUALES DE ENSEÑANZA



Julia Pereira de Lucena[1]

RESUMEN
El presente trabajo se propone describir las bases de análisis de la recreación del oficio docente en los escenarios actuales de enseñanza. La principal teoría de la que partimos consiste en comprender que ambas modalidades se retroalimentan mutuamente. Se establecieron cuatro dimensiones para el análisis: planificación, diálogo didáctico, modos de representación de los contenidos y evaluación.
Así, se plantea un proyecto de investigación en el marco de construcción de la Tesis final de la Maestría en Tecnología Educativa que dicta la Universidad de Buenos Aires, en Argentina. A futuro, se espera poder comunicar los resultados obtenidos.
Palabras clave: oficio, docente, recreación, enseñanza, hibridación.

ABSTRACT
The present work aims to describe the bases of analysis of the recreation of the teaching profession in the current scenarios. The main theory from which we start is to understand that both modalities are mutually feedback. Four dimensions were established for the analysis: planning, didactic dialogue, modes of representation of the contents and evaluation.
Thus, a research project is proposed in the framework of the construction of the final thesis of the Master in Educational Technology dictated by the University of Buenos Aires, in Argentina. In the future, it is expected to be able to communicate the results obtained.
Keywords: profession, recreation, teaching, hybridization, teacher.

DOI:https://doi.org/10.5281/zenodo.8115131

[1] Especialista en Tecnología Educativa, Especialista en entornos virtuales de aprendizaje, Lic. en Ciencias de la Educación, Prof. de Educación Inicial. Directora del Depto. de educación a distancia, UCES mjulialucena@gmail.com, Argentina
Specialist in Educational Technology, Specialist in virtual learning environments, Licensed in Educational Sciences and Teacher of Kindergarten. Director of the e-learning Department in UCES mjulialucena@gmail.com, Argentina

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se propone describir las bases para analizar la recreación del oficio docente en los escenarios actuales de enseñanza.

Para ello, en primer lugar reflexionaremos acerca de las inclusiones efectivas y genuinas de tecnologías (Maggio, 2012) que se desarrollan en un escenario de nuevas ecologías cognitivas. Las primeras son aquellas situaciones en las que la incorporación de nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza se produce por razones que no son las de los propios docentes preocupados por mejorar dichas prácticas. En cambio, las inclusiones genuinas son aquellas situaciones en las que los docentes justifican como propia la decisión de incorporar tecnologías en las prácticas de la enseñanza a partir de reconocer que las tecnologías de la información y la comunicación atraviesan los modos en que el conocimiento de produce, difunde y transforma y, entonces, consideran necesario dar cuenta de estos atravesamientos y emularlos en las prácticas de la enseñanza.

Caracterizaremos dicho escenario teniendo en cuenta las huellas de las tecnologías en la presencialidad y la virtualidad, y los nuevos escenarios tecnológicos que remiten a situaciones de hibridación, convergencia de escenarios y fusión de modalidades. Luego, profundizaremos la cuestión del oficio docente, teniendo en cuenta la centralidad que debe tener la enseñanza en cualquier acto educativo formal.

A continuación, se establecerán cuatro dimensiones para el análisis de la recreación del oficio docente en los escenarios actuales de enseñanza: los procesos de planificación recreados en escenarios de intermitencia on line -off line (Bauman, 2014); el diálogo didáctico re concebido; los modos de representación de los contenidos, y las prácticas de evaluación.

Se planteará un diseño de investigación cualitativo e interpretativo de reconocimiento de casos de docentes que tengan una buena reputación al interior de instituciones educativas en ciertos escenarios actuales de enseñanza.

También se detalló el marco teórico de la investigación, centrándonos en los enfoques de enseñanza genérico, epistémico y consensual. Reflexionamos sobre el concepto de enseñanza real (Jackson, 2012) y sobre los conocimientos implicados en el oficio docente.

A modo de conclusión de ese apartado, se arribará a la necesidad de repensar el oficio de enseñar, lo cual constituye la fundamentación central de la presente investigación.

Por último, se expondrán una serie de cuestiones metodológicas propias de la investigación a desarrollar, tratándose de un diseño cualitativo e interpretativo que

pretende profundizar en casos de docentes que posean una buena reputación al interior de instituciones educativas en los escenarios actuales de enseñanza.

El marco de referencia consiste en un proyecto de investigación para la elaboración de la tesis de la Maestría en Tecnología Educativa que dicta la Universidad de Buenos Aires, en Argentina. A futuro, se espera comunicar los resultados obtenidos.

MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

INCLUSIONES EFECTIVAS Y GENUINAS EN NUEVAS ECOLOGÍAS COGNITIVAS

Reconocemos formas en que las tecnologías de la comunicación y la información se incluyen en las prácticas de la enseñanza en la actualidad por parte de los docentes independientemente del marco o modalidad (presencial - virtual o a distancia) que se trata. Al respecto, Maggio (2012), reconoce inclusiones efectivas e inclusiones genuinas. Las primeras son aquellas situaciones en las que la incorporación de nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza se produce por razones que no son las de los propios docentes preocupados por mejorar dichas prácticas.

Así, la puesta a disposición de tecnología se decide por razones ajenas a la enseñanza, de las políticas o de la institución, y los docentes son empujados a usarla bajo mecanismos de estimulación positiva o bien de presión. En cambio, las inclusiones genuinas son aquellas situaciones en las que los docentes justifican como propia la decisión de incorporar tecnologías en las prácticas de la enseñanza a partir de reconocer que las tecnologías de la información y la comunicación atraviesan los modos en que el conocimiento de produce, difunde y transforma y, entonces, consideran necesario dar cuenta de estos atravesamientos y emularlos en las prácticas de la enseñanza.

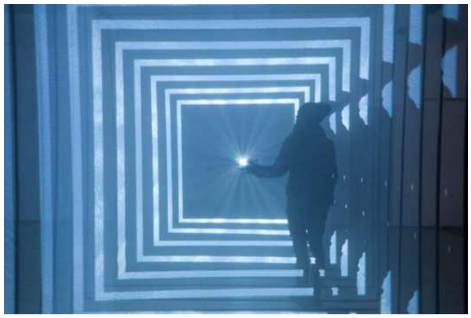
Siguiendo a Maggio (2012), los docentes que llevan adelante propuestas de inclusión genuina de tecnología en las aulas lo hacen cuando cuentan con las oportunidades que ofrece el acceso masivo a dispositivos a partir de las políticas, pero también en condiciones de infraestructura tecnológica muy escasa. Esto sucede porque la decisión va más allá de la infraestructura y los dispositivos y refiere a su propia conciencia sobre el valor del conocimiento en la contemporaneidad para la formación de ciudadanía. Estos docentes han entendido que formarse para participar en las complejas tramas de construcción del conocimiento, a través de las diversas formas de la inteligencia colectiva, es clave tanto para la integración plena de los estudiantes en los sucesivos niveles del sistema educativo como para su inserción laboral futura.

En este marco, reconocemos que actualmente el oficio de enseñar se encuentra impactado por las nuevas tecnologías; asimismo, nos encontramos ante

situaciones de hibridación, de convergencia de escenarios y fusión de modalidades.

ESCENARIOS ACTUALES: HUELLAS DE LAS TECNOLOGÍAS EN LA CONTEMPORANEIDAD, NUEVOS ESCENARIOS TECNOLÓGICOS Y OFICIO DOCENTE

Ilustración 1. Instalación artística que integra la presencialidad y la virtualidad.



Chipfer y Nakamoto, 2013.

HUELLAS DE LA PRESENCIALIDAD Y LA VIRTUALIDAD

Es habitual escuchar en los docentes frases como: “me sirvió revisar el programa de la materia para la cursada virtual. Voy a aprovechar estos cambios para la materia presencial”; “esta actividad no la había pensado antes y funcionó bien para la materia virtual. Quisiera ver cómo hacer para retomar esta idea para la cursada presencial”. Consideramos importante lugar reconocer las huellas de las tecnologías en la contemporaneidad y dar cuenta de los nuevos escenarios tecnológicos y las investigaciones que estudian cómo esto impacta en la enseñanza, tal como se puede observar en la Ilustración 1 a modo de metáfora.

NUEVOS ESCENARIOS TECNOLÓGICOS

Los nuevos escenarios tecnológicos remiten a situaciones de hibridación, convergencia de escenarios y fusión de modalidades. Podemos ver que ya no podemos pensar en términos de opuestos complementarios a la presencialidad y la virtualidad, sino que existen conjunciones, tensiones y fusiones entre ambos términos, que debemos considerar en los extremos de un continuum tal como reflexionaremos en el apartado vinculado a los antecedentes de investigación.

Ilustración 2. Manzana.



La autora hibrida signos de las culturas antiguas tallados en piedra, con la cultura moderna de consumo masivo.
Clachar, 2018

LA HIBRIDACIÓN DE LA EDUCACIÓN

García Canclini (2003) afirma que la hibridación es un proceso sociocultural complejo en el que las estructuras o prácticas se combinan para generar nuevas; un ejemplo de este concepto podría ser la Ilustración 2. En el caso de la educación a distancia, históricamente siempre se combinó con momentos presenciales y actualmente, siguiendo a Lion, Mansur y Lombardo (2015) buscamos una mirada disruptiva con las diferentes formas vigentes de conceptualizar y concebir dicha opción educativa (virtual, bimodal, etc.). Al respecto, Maggio (2013) afirma que la supuesta hibridación en realidad consiste en la sobre generalización de las plataformas virtuales de aprendizaje (soluciones estandarizadas que habilitan usos que contrastan con los que realizan los sujetos culturales atravesados por las tecnologías cuando se desconectan del campus), lo que implica el achatamiento de propuestas que producen la pérdida de identidad de la modalidad a distancia.

OFICIO DOCENTE

Consideramos que un aspecto completamente clave dentro de cualquier acto educativo se encuentra constituido por el docente y específicamente su oficio; por ello, resulta importante retomar lo expuesto por Litwin (2016), quien afirmó que el saber del oficio docente es pura práctica y, para su análisis, es fundamental tener en cuenta el contexto y tomar varias dimensiones y/o disciplinas (por ejemplo: Psicología Educacional, Sociología, Pedagogía, Didáctica, etc.). Dichas prácticas de enseñanza consisten en realizar la selección de contenidos, secuenciarlos, usar tecnologías, evaluar e investigar (Pinto y Sarlé, 2015).

La autora sostiene que el oficio docente está sustentado por los principios pedagógicos que mencionó Jackson (2012) y se refieren a ser justos en el trato; dominar la disciplina; estimular, premiar o corregir; reconocer errores; corregir a tiempo.

Por otra parte, Alliaud (2015) afirma que dicho oficio debe ser concebido como un “trabajo sobre otros” (Dubet, 2006) que se encuentra destinado a la formación y transformación de las personas a través de intervenciones que implican un

aprendizaje por exploración y experimentación. La autora también afirma que aprender este oficio implica la posibilidad de seguir aprendiendo en situación. Para ello, Alliaud (2015) distingue entre conocimiento (que implican un conjunto de significados) y saber (que remite a probar). En este sentido, quien sabe enseñar es aquel que ha probado diversas formas de dar a conocer el mundo a otros. En cambio, quien conoce es aquel que posee un repertorio de conocimientos formalizados pero no sabe qué hacer, es decir, cómo enseñar.

> De lo que se trata entonces es de formar docentes que sepan enseñar y no solamente conozcan sobre la enseñanza. Saber es algo que "nos" pasa, no por acumulación de conocimientos sino por la transformación que se produce en nosotros. Es lo que "nos" pasa como producto de lo vivido, de lo vivido hecho experiencia. Si el conocimiento no llega a constituir una experiencia, habrá conocimiento almacenado pero no saber. En este sentido podemos decir que muchas veces los docentes conocen de qué se trata pero no saben. Alliaud, 2015, pp. 335 - 336.

Así, la autora afirma que el oficio se trata no solo de aplicar una técnica o de poder solucionar problemas, sino que también implica "descubrir nuevos territorios, revisar los supuestos que sostienen nuestras acciones y decisiones. Es comprometerse con lo que se hace, y fundamentalmente, ser capaz de conjugar el pensamiento con la acción" (Alliaud, 2015, p. 333).

Ilustración 3. Imagen extraída de la portada del libro Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad.



Maggio, 2012

LOS ESCENARIOS ACTUALES DE ENSEÑANZA Y EL OFICIO DOCENTE

Coincidimos con Alliaud (2015), quien sostiene que, en los escenarios actuales de enseñanza, resulta complejo desarrollar el oficio docente debido a los cambios sociales y culturales, al impacto de los avances tecnológicos en las instituciones y en los vínculos que se generan en su interior. Dicha autora afirma que este oficio

ha mutado en la actualidad ya que las condiciones de enseñanza no están dadas o aseguradas sino que los profesores deben generarlas en un contexto institucional que mantiene de manera intacta (en muchos casos) sus rasgos originarios, tales como una división del conocimiento en asignaturas, sistemas de promoción y evaluación, etc. En este marco, resulta fundamental revisar qué está sucediendo con la reconstrucción del rol docente en los escenarios actuales.

Para finalizar el presente apartado, quisiéramos retomar con fuerza las palabras de Litwin (2016), quien sostiene que "la recuperación de la calidad en materia educativa debe poner el acento en reconsiderar el valor de la profesionalidad en la formación y en el ejercicio de la docencia" (Litwin, 2016, p. 17).

LAS DIMENSIONES Y PROBLEMAS DEL OFICIO DE ENSEÑAR EN LOS ESCENARIOS ACTUALES: PLANIFICACIÓN, DIÁLOGO DIDÁCTICO, MULTIALFABETISMOS, EVALUACIÓN

Como hemos mencionado, en el presente trabajo nos proponemos comprender al oficio de enseñar en los escenarios actuales. Entendemos que actualmente el oficio de enseñar se encuentra impactado por las nuevas tecnologías, y que se trata **de situaciones de hibridación, de convergencia de escenarios y fusión de modalidades**. Para el análisis del oficio de enseñar en dichos escenarios actuales, se propone retomar cuatro **dimensiones**:

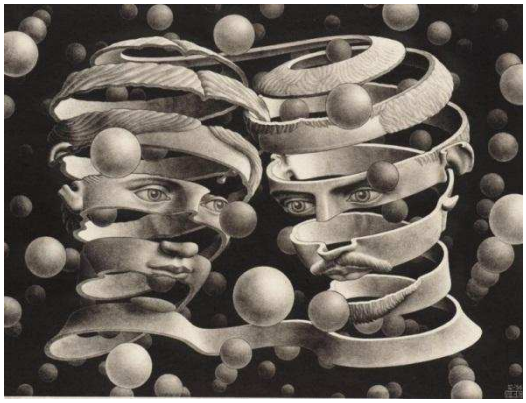
- Los procesos de planificación recreados a partir del reconocimiento de los escenarios de intermitencia on line -off line (Bauman, 2014).
- El diálogo didáctico re concebido: interacción e interactividad, formalidad-informalidad, contextos didácticos y marcos institucionales.
- Los modos de representación de los contenidos. Multialfabetismos.
- Las prácticas de evaluación.

LOS PROCESOS DE PLANIFICACIÓN RECREADOS A PARTIR DEL RECONOCIMIENTO DE LOS ESCENARIOS DE INTERMITENCIA ON LINE -OFF LINE (BAUMAN, 2014).

La **primera dimensión** se refiere a cómo se realiza y se recrea la anticipación/ planificación didáctica de las propuestas de enseñanza en escenarios actuales, teniendo en cuenta que vivimos simultáneamente en dos mundos paralelos y diferentes: online y offline (Bauman, 2014). Asimismo, también nos proponemos investigar qué sucede con los emergentes propios de cada cohorte y cuáles son las tensiones que existen entre la anticipación y dichos emergentes.

EL DIÁLOGO DIDÁCTICO RE CONCEBIDO: INTERACCIÓN E INTERACTIVIDAD, FORMALIDAD-INFORMALIDAD, CONTEXTOS DIDÁCTICOS Y MARCOS INSTITUCIONALES.

Ilustración 4. Banda sin fin.



Escher, 1956.

En relación con la **segunda dimensión**, nos interesa focalizarnos en las características propias del diálogo didáctico en los escenarios actuales de enseñanza. Tomamos como metáfora la Ilustración 4.

Nos proponemos indagar en qué momentos nos encontramos ante situaciones de diálogo genuino en la enseñanza; es decir, relaciones comunicativas pedagógicas que se estén sustentadas por la inteligencia cognitiva y también por sentimientos recíprocos de interés, confianza, respeto, aprecio, afecto y esperanza de los involucrados, teniendo en cuenta que nos encontramos ante una sociedad y un sistema educativo que no siempre sostienen y desarrollan el diálogo.

Los modos de representación de los contenidos. Multi alfabetismos.

La **tercera dimensión** se vincula con las formas en que se representan los contenidos en los escenarios actuales de enseñanza. Siguiendo a Eisner (2007), nos preguntamos cómo son los dispositivos que los profesores utilizan para hacer públicas las concepciones que tienen privadas, reconociendo que “toda forma de representación niega ciertos aspectos del mundo” (Eisner, 2007, p. 67). Asimismo, nos preguntamos por el proceso de curación (filtro y selección según Cobo, 2016) al que se somete a los contenidos en los escenarios actuales de enseñanza. También, siguiendo a dicho autor, nos preguntamos por el tipo de conexión entre conocimientos, fuentes y visiones.

LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN

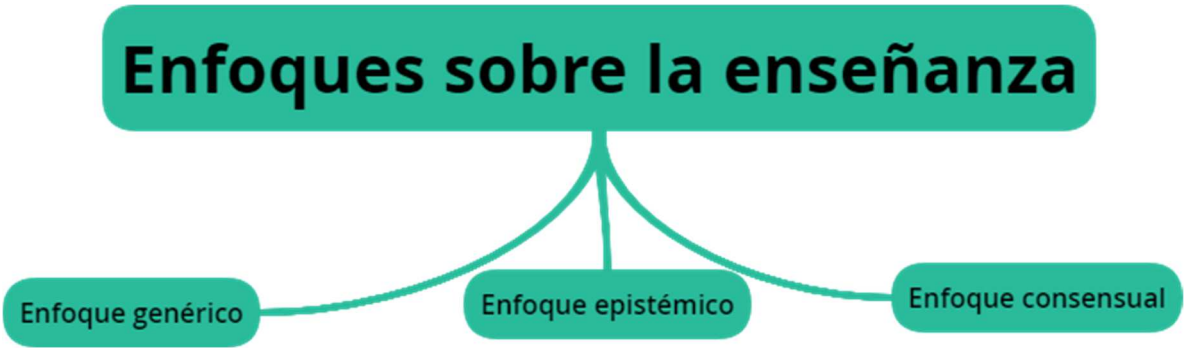
En relación con **la última dimensión**, es importante destacar que la evaluación debe ser entendida en su carácter multirreferencial, opuesta al control (que es

monorreferencial, Litwin, 2016). Nos preguntamos si esto ocurre en los contextos actuales de enseñanza.

Además, es importante destacar junto a Litwin (2016) que los riesgos en las prácticas también se generan cuando, a partir de la evaluación, se estructura la enseñanza ya que, a la hora de seleccionar los contenidos, se orientan por la evaluación y demás demuestran este hecho al reiterar a sus alumnos que el tema resulta importante y será evaluado. Al respecto, nos preguntamos qué ocurre en los escenarios actuales de enseñanza en relación con este punto (Roig y Lipsman, 2015).

ENFOQUES SOBRE LA ENSEÑANZA

Figura 1.



Jackson, 2012.

Jackson (2012) identifica tres enfoques que se han adoptado para determinar qué es la enseñanza que presentan graves deficiencias y resultan útiles para identificar las razones de por qué no se puede arribar una definición perdurable sobre la enseñanza. Estos tres enfoques de la definición de la enseñanza se denominan genérico, epistémico y consensual.

ENFOQUE GENÉRICO

El **primer enfoque** diferencia entre la teoría (una definición de la enseñanza) y la práctica de la enseñanza. El autor plantea que este enfoque no genera aportes significativos ya que no se sabe qué se haría con la definición si la tuviéramos, ni qué preguntas esenciales ayudaría a responder.

ENFOQUE EPISTÉMICO

El **segundo enfoque** vincula la actividad de la enseñanza con el concepto del conocimiento propuesto por la mayoría de los epistemólogos modernos; según ellos, “el conocimiento consiste en ´convicciones respaldadas por pruebas´” (Jackson, 2012, p. 124). El autor establece que una de las dificultades del enfoque epistémico es que no toma en cuenta ciertas metas educativas que solo guardan una relación directa con la transmisión de conocimientos.

ENFOQUE CONSENSUAL

El **tercer enfoque** de la definición de enseñanza (consensual), es el que resulta más adaptable y se ciñe más flexiblemente a los planteos epistémicos. Admite que existen muchas maneras de enseñar, pero busca distinguir entre las convencionales y las no convencionales. Sin embargo, llega un punto en que los enfoques no convencionales podrían no interpretarse como actividades de enseñanza.

A modo de conclusión en relación con estos tres enfoques, el autor afirma que

> Es razonable considerar que el principal objeto de la enseñanza es la transmisión de conocimientos, como plantea el enfoque epistémico. Y también reconforta pensar que la enseñanza es una especie de actividad emancipadora, que da sustento a una sociedad democrática o bien allana el camino a su surgimiento, como requiere el enfoque consensual. En última instancia, sin embargo, ambos puntos de vista resultan ser más restrictivos que edificantes. Debemos preguntarnos: ¿por qué hay que concebir la enseñanza únicamente en función de su aporte a la transmisión de conocimientos? ¿Y por qué habría que confinarla al tipo de enseñanza que caracteriza a las sociedades democráticas (si hay algún tipo que las caracterice)? Jackson, 2012, pp. 128 - 129.

Jackson (2012) plantea un cuarto enfoque para definir la enseñanza: el evolutivo. Para plantear el término, retoma a Stephen Toulmin, quien afirmó que: ´Una forma apropiadamente evolutiva de tratar la experiencia nos obliga a reconocer que de ningún hecho o proceso puede darse una descripción única e inequívoca: describimos cualquier hecho con términos diferentes, y lo vemos como un elemento de una red diferente de relaciones, según el punto de vista desde el cual - y los propósitos por los cuales - lo consideramos" (Jackson, 2012, p. 129). Por lo tanto, Jackson retoma su afirmación anterior y confirma que no existe ni puede existir una definición inequívoca de la enseñanza, válida en todo tiempo y lugar; por lo tanto, no podemos juzgar la calidad de la enseñanza sin tomar en cuenta el contexto en el que esta tiene lugar. Solo hay interpretaciones de hechos y argumentos que pueden esgrimirse a favor de ciertas prácticas de enseñanza.

ENSEÑANZA REAL

En este punto, resulta importante centrarnos específicamente en la enseñanza. Jackson (2012) construyó el concepto de enseñanza real y afirmó lo siguiente

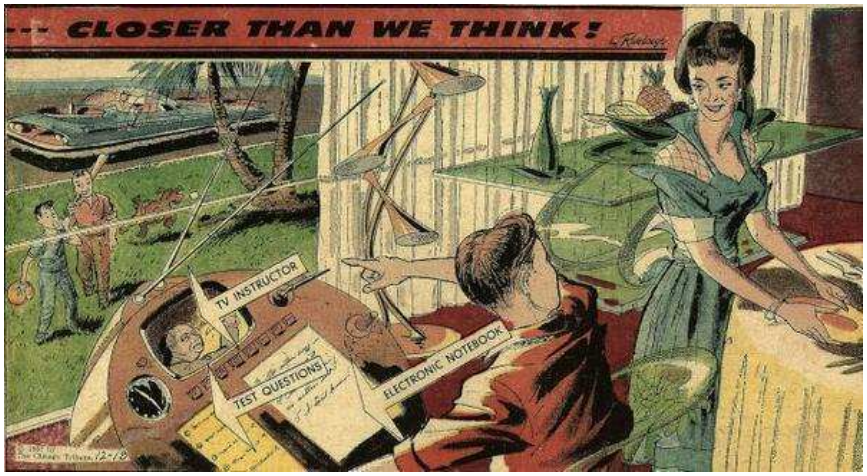
> ... tengo tres convicciones. La primera es que no hay, ni podrá haber nunca, una definición de la enseñanza basada en el comportamiento. Es sencillamente imposible observar las acciones de una persona y estar seguros de que se produce algo llamado enseñanza. La segunda, estrechamente relacionada con la primera, es que nuestro intento de

> decir si una persona está o no enseñando es siempre un acto de interpretación. (...) La tercera convicción, consecuencia inmediata de las dos primeras, es que jamás llegaremos a tener una definición perdurable de lo que significa enseñar. Jackson, 2012, p. 108.

CONOCIMIENTOS IMPLICADOS EN EL OFICIO DOCENTE

Podemos afirmar, retomando a Jackson (2012) que la expresión del oficio docente implica dos tipos de conocimiento: el metodológico, y el relacionado con los contenidos didácticos. Sobre el primero, se trata de lo que el autor denomina "el sentido escolar" y se encuentra vinculado a la experiencia con distintos docentes, tanto a través de ejemplos como de contraejemplos, lo que llamaremos más adelante biografía escolar y según Jackson (2012) se encuentra articulado junto al sentido común. Este último se expresa a través de tres principios: presunción de existencia de un público (suposición de que la enseñanza está dirigida a alguien); presunción de ignorancia (supuesto de que los alumnos precisan lo que se enseña); y presunción de identidad compartida (se asume que el profesor y los estudiantes tienen una herencia cultural en común).

Ilustración 5. La mesa del futuro.



Radebaugh, 1958

Teniendo en cuenta estos tres principios, podemos afirmar también junto a Coll y Monereo (2011) que en el mediano plazo el profesorado abandonará de manera progresiva el rol de transmisor de la información que se observa en la figura utópica de la Ilustración 5 creada a mediados del siglo XX. El rol docente se encuentra en proceso de cambio. Se trata de seleccionar y gestionar los recursos disponibles, tutorear y consultar en la resolución de dudas, orientar y guiar en la realización de proyectos, y mediar en los debates y discusiones.

REPENSAR EL OFICIO DE ENSEÑAR

En la presente sección, nos proponemos construir el marco teórico que sustenta el proyecto de investigación. Para ello, en primer lugar revisaremos la bibliografía existente hasta el presente teniendo en cuenta especialmente los enfoques acerca de la enseñanza, el oficio docente y la Tecnología Educativa. Se mencionarán las conclusiones centrales en cada tópico y se fundamentará la importancia de profundizar en el conocimiento de campo vinculado a estos tópicos.

Maggio (2003) destaca la importancia de repensar el oficio de enseñar en la educación a distancia, ya que anteriormente se consideraba que el profesor como una guía, orientador u apoyo al aprendizaje de los alumnos; sin embargo, debemos tener en cuenta que la función principal de un docente consiste en enseñar (por ejemplo, generar propuestas de actividades para la reflexión, apoyar su resolución, sugerir fuentes de información alternativas, ofrecer explicaciones, favorecer los procesos comprensivos). También en este sentido nos preguntamos qué está sucediendo actualmente en el campo de la educación a distancia y la reconstrucción de las prácticas docentes.

Además, Caldeiro (2015) afirma que actualmente la mayoría de los docentes que se desempeñan en propuestas de educación a distancia son profesionales con experiencia docente en ámbitos presenciales que suelen aprender a ejercer la docencia en un entorno virtual desde la misma práctica (a partir del momento en que son convocados para desempeñarse en una propuesta educativa en línea). Nos preguntamos entonces qué sucede con el vínculo entre la experiencia docente en la modalidad presencial (pasada, presente y futura) y su desempeño como profesores en educación a distancia.

En este punto, conviene retomar a Mercer y González Estepa, (2000), quienes afirmaron que:

> La tarea que enfrenta un equipo de educadores en la modalidad a distancia con vistas a ofrecer un curso a un grupo de estudiantes resulta, en muchos sentidos, muy similar a la de los educadores de la modalidad presencial. Ambos equipos docentes prepararán un curso que desarrolle temas relevantes de una disciplina determinada, implementarán propuestas pedagógicas acordes con las necesidades de los estudiantes y diseñarán propuestas de evaluación del desempeño de aquellos. Sin embargo, los educadores de un programa de educación a distancia también deberán considerar otras cuestiones. En primer lugar, rara vez tendrán oportunidad de encontrarse ´presencialmente´ con sus alumnos. (...) En segundo lugar, es poco probable que la mayoría de los alumnos se encuentren entre sí. Mercer y González Estepa, 2000, pp. 48.

CUESTIONES METODOLÓGICAS

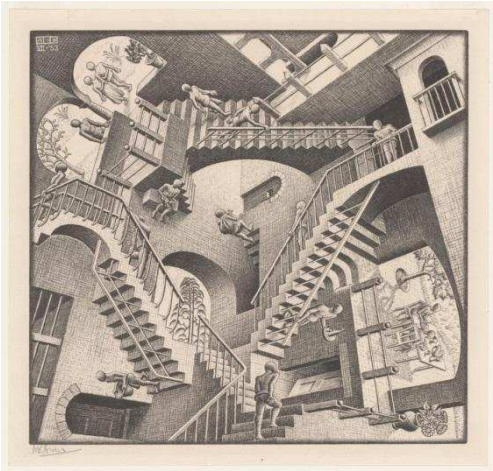
Planteamos una investigación con diseño cualitativo e interpretativo de acuerdo a las razones que se exponen a continuación. Se reconocerán casos de docentes que posean una buena reputación al interior de instituciones educativas en los escenarios actuales de enseñanza.

RACIOCINIO INDUCTIVO

La presente investigación se ancla en el procedimiento propio del raciocinio inductivo (proceso de abstracción creciente), a través de la construir una teoría que haga comprensivos los datos mediante un proceso en espiral (combinación de obtención de información y análisis) y partiendo de los incidentes de la realidad (base empírica). En este sentido, no se enfatizará la deducción o la pretensión de encontrar datos que verifiquen la teoría, sino que se propondrá construir teoría que haga comprensivos los datos (Sirvent y Rigal, 2016).

SUBJETIVIDAD E IMPLICACIÓN DEL INVESTIGADOR

Ilustración 6. Relatividad.



Escher, 1953

Partimos del reconocimiento de la subjetividad e implicación por parte del investigador; por ejemplo, podemos dar cuenta de esos factores al observar la Ilustración 6. Asumimos que no podríamos investigar desde una supuesta externalidad sino que nuestra intención es adentrarnos en el objeto a investigar (relación de internalidad e implicancia) y luego tomar cierta distancia para lograr un pensamiento reflexivo y científico. De esta manera, como mencionamos anteriormente, nos acercaremos a un modo de generación conceptual porque intentaremos lograr fertilidad teórica para describir e interpretar al oficio docente en los escenarios actuales de enseñanza a través de la comprensión; es decir, de captar el significado, el sentido profundo que los docentes le atribuyen a sus acciones vinculadas al oficio de enseñar.

CASOS A INVESTIGAR

Los casos a investigar se referirán a buenas prácticas docentes llevadas a cabo por los docentes reputados mencionados anteriormente. Jackson (2002) señaló que los principios pedagógicos de dichas prácticas consisten en una "masa compacta de cinco cosas: ser justo en el trato; dominar la disciplina; estimular, premiar o corregir; reconocer errores; corregir a tiempo" (Jackson, 2002, p. 66).

CONCLUSIONES

El objetivo del presente trabajo ha sido describir las bases para analizar la recreación del oficio docente en los escenarios actuales de enseñanza. No se abordan resultados ya que los mismos aún no han sido obtenidos. Se trata de una investigación que está en una primera etapa.

Para ello, en primer lugar hemos reflexionado acerca de las inclusiones efectivas y genuinas de tecnologías (Maggio, 2012) que se desarrollan en un escenario de nuevas ecologías cognitivas. Las primeras son aquellas situaciones en las que la incorporación de nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza se produce por razones que no son las de los propios docentes preocupados por mejorar dichas prácticas.

En cambio, las inclusiones genuinas son aquellas situaciones en las que los docentes justifican como propia la decisión de incorporar tecnologías en las prácticas de la enseñanza a partir de reconocer que las tecnologías de la información y la comunicación atraviesan los modos en que el conocimiento de produce, difunde y transforma y, entonces, consideran necesario dar cuenta de estos atravesamientos y emularlos en las prácticas de la enseñanza.

También se detalló el marco teórico de la investigación, centrándonos en los enfoques de enseñanza genérico, epistémico y consensual. Reflexionamos sobre el concepto de enseñanza real (Jackson, 2012) y sobre los conocimientos implicados en el oficio docente.

A modo de conclusión de dicho apartado, se arriba a la necesidad de repensar el oficio de enseñar, lo cual constituye la fundamentación central de la presente investigación.

Por último, se expusieron una serie de cuestiones metodológicas propias de la investigación a desarrollar, tratándose de un diseño cualitativo e interpretativo que pretende profundizar en casos de docentes que posean una buena reputación al interior de instituciones educativas en los escenarios actuales de enseñanza.

REFERENCIAS

Aguirre, E., Belandria, R., Rojas Ríos, C. y Ferrer, M. A. (2015). **La comunicación visual en los servicios virtuales de información de las universidades autónomas de Venezuela.** Revista Orbis, Volumen 43. Recuperado de: http://www.revistaorbis.org.ve/pdf/43/art1.pdf

Alliaud, A. (2015). **Los artesanos de la enseñanza posmoderna Hacia el esbozo de una propuesta para su formación.** Historia y Memoria de la Educación, Volumen 1, (1), pp 319 – pp 349.

Bauman, Z. (2014). Vivimos en dos mundos paralelos y diferentes: el online y el offline. Recuperado de: https://ssociologos.com/2014/07/06/zygmunt-bauman-vivimos-en-dos-mundos-paralelos-y-diferentes-el-online-y-el-offline/

Caldeiro, G. (2015). Claves de la tutoría en línea: la discreta medida de la justa intervención. En Schwartzman, G., Tarasow, F. & Trech, M. (comp.) De la educación a distancia a la educación en línea. Aportes a un campo en construcción. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Castells, M. (2003). "Panorama de la Era de la Información en América Latina ¿es sostenible la globalización?" En: ¿Es sostenible la globalización en América latina? Santiago de Chile, Chile : FCE.

Celman, S. (2018). **El oficio docente: entre teorías y prácticas. Pensar, descubrir y aprender a partir de Alicia Camilloni.** Revista de Educación, Volumen 14. Recuperado de: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/3040

Clachar, K. (2018). Manzana. [Grabado]. San José de Costa Rica, Costa Rica, Museo Nacional. Recuperado de https://www.hablandoclarocr.com/index.php/actividades/28-actividades/699-festival-de-la-anexion-en-el-museo-nacional

Cobo, C. (2016). La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento. Montevideo, Uruguay : Debate.

Chipfer, N. y Nakamoto, T. (2013). DayDream. [Instalación artística audiovisual]. Lituania, Insanitus Festival Digital Arts Kaunas. Recuperado de https://fromthemesstothemass.wordpress.com/2013/11/27/daydream-una-invitacion-a-la-contemplacion/

Dubet, F. (2006). El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modalidad. Barcelona, España: Gedisa.

Eisner, E. (2007). Cognición y currículum. Una visión nueva. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Escher, M. C. (1953). Relatividad. [Litografía]. Washington DC, Estados Unidos, National Gallery of Art. Recuperado de https://enfilme.com/notas-del-dia/cine-y-arte-relativity-de-m-c-escher-y-su-influencia-en-10-filmes

Escher, M. C. (1956). Banda sin fin. [Litografía]. Washington DC, Estados Unidos, National Gallery of Art. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2017/02/21/ciencia/1487697102_808278.html

García Canclini, N. (2003). **Noticias recientes sobre hibridación**. Trans: Revista Transcultural de Música, Volumen 1 (7), recuperado de https://www.sibetrans.com/trans/articulo/209/noticias-recientes-sobre-la-hibridacion

Jackson, P. (2012). Práctica de la enseñanza. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Lion, C., Mansur, A. y Lombardo, C. (2015). **Perspectivas y constructos para una educación a distancia re-concebida.** Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Volumen 37, 101 - 118 recuperado de http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/3453

Litwin, E. (2016). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Maggio, M. (2003). El tutor en la educación a distancia. En: Litwin, E. (comp.). La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Maggio, M. (2012). Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Maggio, M. (2013). Sobre cómo la educación a distancia puede ayudarnos a re-concebir la educación superior. Recuperado de: https://www.educ.ar/recursos/121411/sobre-como-la-educacion-a-distancia-puede-ayudarnos-a-re-concebir-la-educacion-superior

Mercer, N. y González Estepa, F. (2000). La educación a distancia, el conocimiento compartido y la creación de una comunidad de discurso internacional. En: Litwin, E. La educación a distancia. temas para el debate en una nueva agenda educativa. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Pinto, L. y Sarlé, P. (2015). **Las prácticas de enseñanza como objeto revisado en un nuevo contexto de significación.** Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Volumen 37. Recuperado de: http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/3446

Radebaugh, A. (2018). Closer than we think: 40 visions of the Future world. Recuperado de: https://designyoutrust.com/2018/12/closer-than-we-think-40-visions-of-the-future-world-according-to-arthur-radebaugh/

Roig, H. y Lipsman, M. (2015). **La evaluación en perspectiva crítica y creativa. relecturas a los aportes de EDith Litwin para la evaluación del aprendizaje y la enseñanza.** Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Volumen 37. http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/3451

Schwartzman, G., Tarasow, F. y Trech, M. (comp.) (2015). De la educación a distancia a la educación en línea. Aportes a un campo en construcción. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Sirvent, M. T. (2016). Los diferentes modos de hacer ciencia de lo social. Documento borrador del libro de Sirvent, M. T. y Rigal, L. (Manuscrito en revisión). Metodología de la investigación social y educativa: diferentes caminos de producción de conocimiento.