

Bimodalidad y construcción de presencia en el desarrollo de Propuestas Pedagógicas Combinadas en Institutos Superiores de Formación Docente

Bimodality and Presence Building in the Development of Combined Pedagogical Proposals in Higher Teacher Training Institutes

Federico Manuel Ayciriet¹
David Bressan²

Resumen

El artículo analiza la implementación inicial del Régimen Académico Marco en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) de la provincia de Buenos Aires, y reflexiona sobre los desafíos y oportunidades que emergen a partir del desarrollo de Propuestas Pedagógicas Combinadas y de Presencialidad Plena. Desde una perspectiva situada, se examina cómo la cultura digital —especialmente en relación con las nociones de atención y presencia— incide en las dinámicas institucionales y en las propuestas de enseñanza. Asimismo, se aborda la necesidad de reconocer los criterios, decisiones y prácticas docentes que configuran un territorio educativo híbrido, poniendo en discusión las categorías con las que se nombran las condiciones materiales, simbólicas y culturales de la enseñanza. A partir de un relevamiento exploratorio en el ISFD con mayor matrícula de la provincia, se analizan los fundamentos con los que los docentes formadores sustentan sus propuestas y definen las modalidades de trabajo pedagógico-didáctico. Se complementa este recorrido con la incorporación de la perspectiva de estudiantes. Finalmente, se proponen líneas de reflexión que habilitan nuevas preguntas y orientaciones estratégicas para profundizar el análisis de estos escenarios educativos en transformación.

Palabras clave: bimodalidad; propuestas pedagógicas combinadas; presencia; formación docente; nivel superior

Abstract

The article analyzes the initial implementation of the Academic Framework Regulation (Régimen Académico Marco, RAM) in Teacher Training Colleges (Institutos Superiores de Formación Docente, ISFD) in the Province of Buenos Aires and reflects on the challenges and opportunities that emerge from the development of Combined Pedagogical Proposals and Full Attendance formats. From a situated perspective, it examines how digital culture—especially in relation to notions of attention and presence—affects institutional dynamics and teaching proposals. It also addresses the need to recognize the criteria, decisions, and teaching practices that shape a hybrid educational landscape, questioning the categories used to name the material, symbolic, and cultural conditions of teaching. Based on an exploratory survey conducted at the ISFD with the largest enrollment in the province, the article analyzes the foundations on which teacher educators base their proposals and define their pedagogical-didactic approaches. This analysis is complemented by incorporating the perspectives of students. Finally, the article proposes lines of reflection that open up new questions and strategic orientations to deepen the analysis of these evolving educational scenarios.

Keywords: Bimodality; Combined Pedagogical Approaches; Presence; Teacher Training; Higher Education

Fecha de recepción: 10-06-2025
Fecha de evaluación: 23-06-2025
Fecha de evaluación: 24-07-2025
Fecha de aceptación: 13-08-2025

Denominaciones, agenciamiento y aperturas

En el marco de la implementación del Régimen Académico Marco (Resolución 4196/2024) y la puesta en marcha de “Propuestas Pedagógicas Combinadas” y de “Presencialidad Plena” para la Educación Superior, resulta menester transitar un ejercicio de reconocimiento y problematización de las características que asumen los procesos comunicativos en el contexto de la cultura digital y explorar las formas específicas y diversas en que se manifiestan en el ámbito educativo. En este artículo, de manera específica, abordaremos dos dimensiones que nos parecen centrales y que a la vez intersectan buena parte de los criterios de diseño para nuestras propuestas de enseñanza. Nos referimos a la atención y la presencia como aspectos constitutivos de la clase.

Nos situamos en un escenario caracterizado por (constantes) desplazamientos y reconfiguraciones territoriales que desestabilizan modos instituidos de organización de la experiencia educativa y evidencian las posibilidades en conflicto (Dussel y Trujillo, 2018) implicadas en el diálogo entre medios digitales y escuela. En un contexto marcado a nivel tecnocultural por transformaciones que inciden en la forma en que se conciben el tiempo, el espacio y los vínculos, y también por cambios socioeconómicos y políticos que incitan a reconfigurar nuestras percepciones sobre sujetos, prácticas, imaginarios y demandas sobre los proyectos educativos, proponemos asumir la incertidumbre no como un obstáculo, sino como un horizonte de posibilidad para la reflexión pedagógica. La intención es habilitar interrogantes que re-activan nuestras propuestas de enseñanza y nos permiten pensar cómo se construye atención y presencia en la bimodalidad.

Ahora bien, ¿de qué hablamos cuando hacemos referencia a la “bimodalidad”? Desde hace unos años, aún con matices, existe consenso en cuanto a la necesidad de reconocer que estamos en presencia de un proceso constante de hibridación de las experiencias (Baquero, 2020; Lion & Maggio, 2019; Kap, 2022, Maggio, 2022). Mundo físico y mundo virtual, mundo y ultramundo (Baricco, 2019), se amalgaman a niveles difíciles de dimensionar. En un documento publicado por la Dirección General de Cultura y Educación (DFDP, 2025) se plantea que:

La bimodalidad en el escenario actual implica, entonces, contemplar todas estas hibridaciones y mezclas como posibilitantes para la disposición de encuentros pedagógicos enriquecidos en contextos institucionales situados, dotando de sentido político y pedagógico a cada decisión que se tome (p.11).

Acordamos con esta posición, aunque asumimos que los términos de hibridación y sobre todo de bimodalidad, obstaculizan la posibilidad de reconocer la complejidad de escenario y de las tomas de posición que podemos imaginar en nuestras prácticas. Nos interesa pensar que estamos en presencia de un continuum (Area & Adell, 2009; Berardi, 2017) que no puede ser divisible y que, en todo caso, las distancias

entre virtualidad y co-presencia física permiten avanzar en términos analíticos pero también, de manera simultánea, obturan la mirada. No es una cuestión menor, puesto que las denominaciones operan como cortes agenciales (Pisani, 2010; Rossi, 2019) que imponen un prisma interpretativo. Desde nuestro punto de vista, las aulas se han convertido en *holobiontes* que demandan reconocer cada vez, en la singularidad de cada contexto, qué configuraciones tienen lugar según las realidades singulares que consideramos.

Los holobiontes son entidades formadas por la asociación de diferentes especies que dan lugar a unidades ecológicas, una asociación simbiótica novedosa. Estas “aulas holobionte” se configuran cada vez, de manera particular como ensamblajes (DeLanda, 2021; Ferrente & González López Ledesma, 2023) que tenemos que reconocer y pensar en términos de territorio.

Entendemos que la noción de bimodalidad nos coloca en un universo semántico común y que romper la dicotomía “presencialidad-virtualidad” (Díaz, 2024) supone una oportunidad para tensionar modelos y concepciones cristalizadas pero, paralelamente, supone un riesgo de la incomprensión respecto de lo que estamos refiriendo. En ese terreno conceptual poroso nos encontramos pensando nuestras prácticas y habilitando preguntas en torno a los modos y sentidos subyacentes. Si atendemos lo dispuesto en el RAM encontramos, por ejemplo, que la bimodalidad, sobre todo en los modos en que asume la condición de “presencia” tiende a hacer más hincapié en la reconfiguración temporal antes que en la espacial. De este modo, la “presencialidad plena” estaría dada por la sincronía, independientemente de que este encuentro se dé en el aula física o en un encuentro mediante videollamada. En cambio, la propuesta pedagógica combinada, que por extensión semántica, propuesta como opción alternativa no implicaría una “presencialidad plena”, alternaría sincronía (en el convivio áulico) y asincronía (en el entorno virtual).

Por otra parte, hemos escrito en otras ocasiones que el escenario de pandemia y pospandemia nos permitió inaugurar preguntas y posicionamientos que significaron una apertura de la mirada en torno a cómo pensar nuestras propuestas (Bressan et al., 2020; Ayciriet et al., 2020; Ayciriet, 2022). Muchas de estas prácticas implicaron la revitalización de entornos virtuales como el que tienen a disposición los Institutos Superiores de Formación Docente y que forman parte de la “Red Nacional Virtual de Institutos Superiores de Formación Docente (INFoD)”. Esta red constituye una infraestructura clave para el desarrollo de buena parte de las propuestas que llevan adelante los ISFD de todo el país en la virtualidad. Desde 2011, esta red se estructura a partir de nodos virtuales gestionados por cada instituto que se compone de un entramado de medios digitales —sitios web institucionales, plataformas educativas y blogs— que habilitan diversas formas de comunicación e intercambio tanto al interior de cada institución como entre los distintos institutos y sus comunidades locales.

Más allá de su dimensión técnica, esta red configura un entorno estratégico para el desarrollo de propuestas formativas mediadas por tecnologías digitales. En tanto espacio compartido, promueve instancias de encuentro, cooperación y circulación de saberes, con el propósito de visibilizar y potenciar experiencias pedagógicas potencialmente innovadoras dentro del sistema de formación docente. Si bien los entornos virtuales de la red hasta el 2020 tenían modos y niveles de implementación diversa, en la etapa de pandemia, los institutos encontraron en esta infraestructura un ámbito oportuno para promover la continuidad pedagógica y establecieron este espacio como mandatorio para todas las asignaturas. De esa manera funcionaron autónomamente, o muchas veces combinados con grupos de Whatsapp y encuentros sincrónicos por videollamada.

Actualmente, la puesta en marcha del RAM y las modalidades alternativas de Presencialidad Plena y Propuestas Pedagógicas Combinadas vuelven a poner en agenda las plataformas educativas demandando que sean asumidas como algo más que un repositorio, un complemento o un sustituto de la presencialidad: En este contexto, uno de los desafíos es imaginar, crear, diseñar, componer la clase en un territorio escolar expandido que genere condiciones para enriquecer la enseñanza (Maggio, 2012; 2018) y multiplicar posibilidades pedagógicas.

Territorio en movimiento

Las transformaciones que han tenido lugar en el campo educativo en los últimos años no pueden ser pensadas sin atender el agotamiento de los dispositivos disciplinarios heredados de la escuela moderna (Tenti Fanfani, 2021). Estas formas históricas de organización —basadas en la regulación de los cuerpos, la clasificación, el orden y la meritocracia— se ponen en cuestión a partir de un marco normativo, ético y político que pugna por asumir la educación como un derecho inalienable. Tal como lo establecen la Ley de Educación Nacional (Ley N°26206/06) y la Ley de Educación Provincial (Ley N°13688/07), se asume como tarea impostergable la revisión crítica de lógicas y prácticas instituidas que, lejos de garantizar el derecho a aprender, muchas veces lo obstaculizan.

Este marco normativo, y los documentos curriculares que lo viabilizan, se acompañan con un repertorio de políticas educativas orientadas a la promoción de una educación digital en la que se considera al cuerpo docente como sujeto político y responsable de garantizar el derecho a la educación —digital— de calidad). Desde nuestro punto de vista, el nuevo Régimen Académico Marco para la Educación Superior supone un intento de continuar y ganar coherencia en esa búsqueda, aunque esto puede suceder, no sin costos. Más allá del qué, el porqué y el cómo, hay preguntas específicas para plantear en torno a las implicancias del modelo 24/7 (Crary, 2017) y las condiciones de regulación del cómo, el cuándo, y el cuánto.

Este cambio de perspectiva nos obliga a replantear las formas en que convocamos y hacemos posible la presencia de los y las estudiantes de los profesorados en los institutos de formación docente. Se trata de pensar cómo transformar esa presencia —antes exigida y controlada— en una experiencia significativa de encuentro, de diálogo, de apropiación del tiempo libre, concebido como espacio común (Simons y Masschelein, 2014; Dussel, 2020), de apertura hacia lo colectivo. Esto concebido ahora en un territorio híbrido (Dussel, 2021), donde los límites entre co-presencia física y virtualidad se desdibujan. Del mismo modo, se impone la necesidad de revisar la noción tradicional de atención, ligada muchas veces a pares binarios como actividad-pasividad o participación-silencio, para dar lugar a otras formas más abiertas en territorios diversos, que habiliten la construcción de sentidos compartidos en torno al saber encontrando o construyendo alternativas de acción ajustadas a los rasgos que presenta el escenario cultural, tecnológico y comunicacional actual (Ayciriet et al., 2021).

Las dinámicas culturales propias de la era digital ponen en evidencia que la presencia no se reduce a la corporeidad en un espacio físico y que, por el contrario, se expande en múltiples capas para dar lugar a experiencias que, aunque fragmentadas y discontinuas, pueden seguir siendo significativas. La experiencia de una “presencialidad remota” durante el aislamiento por la pandemia de COVID-19 expuso las desigualdades estructurales del sistema educativo (Southwell, 2023), pero también abrió una posibilidad de revisión y creación: permitió visibilizar viejas tensiones y emergentes actuales y habilitó márgenes para el desarrollo y producción de propuestas creativas en producción, así como instancias de análisis y reflexión sobre nuestras prácticas docente. Como contracara necesaria de esta presencia en capas, encontramos el necesario trabajo sobre la atención -no ya del tipo flotante y de relativa baja intensidad como la que demanda buena parte de la cultura digital pensada para el consumo, sino más ligada al trabajo y la concentración, que encontramos imprescindible tanto para la construcción de presencialidades más intensas en cualquier ámbito, sino para la construcción de conocimientos de acuerdo al paradigma constructivista que sostienen (junto con muchas otras de las jurisdicciones) los diseños curriculares para todos los niveles de la provincia de Buenos Aires. Consideramos que la constatación del decrecimiento en los niveles de atención que lúcidamente observa Cray es un punto de partida necesario pero insuficiente. Acordamos con la mirada de autores como Phillippe Meirieu (2016, cap 2) cuando trabaja la problemática de la motivación. trazando un paralelo sostenemos que la capacidad de enfocar la atención en aquello que es objeto de aprendizaje debería ser pensada más como un objetivo de trabajo docente, que como un presupuesto a exigir. El desafío de invitar y fortalecer la atención, una atención de un tipo particular adecuado a la construcción de conocimientos, es particularmente complejo, ya que no admite recetas, y menos aquellas que ofrece la industria de contenidos digitales,

tanto educativos como generales.

Ahora, el escenario que se abre con el nuevo RAM y las adecuaciones que construyen los distintos claustros en los institutos, nos ubican en un tiempo incierto, como señala De Sousa Santos (2003), entre el duelo por lo que se pierde y la utopía de lo que puede emerger. Esto necesariamente nos ubica en la pregunta inicial por las condiciones de acceso y calidad de uso y en el interrogante complementario en torno al lugar que debe asumir el Estado como garante de condiciones mínimas para que las propuestas se viabilicen.

Las “Propuestas Pedagógicas Combinadas” y las de “Presencialidad Plena” demandan revisar los modos en que asumimos la relación entre el convivio áulico y los encuentros propuestos para la virtualidad, llevándonos inevitablemente a una serie de preguntas: ¿Es posible hablar de presencia en contextos virtuales, tanto sincrónicos como asincrónicos? Y si aceptamos que sí, ¿cómo nos ofrecemos y cómo convocamos a quienes se encuentran del otro lado de la pantalla? ¿Cómo componemos esa idea de presencia que supera la mera asistencia a la clase? ¿Qué esperamos que suceda en esos encuentros mediados por la virtualidad?

Desde la perspectiva que reconoce la educación como derecho (Feldfeber, 2014, 2022; Rinesi, 2016), entendemos que la noción de presencia no puede desvincularse del reconocimiento de la identidad de cada estudiante. Y en el entramado cultural actual, esa identidad se constituye también en el plano digital. Esto nos obliga a interrogarnos, por ejemplo, cómo se entrelazan la presencia y los perfiles digitales en los espacios formativos. ¿Qué modos de ser y estar se habilitan o se inhiben en esas tramas? ¿Qué formas de reconocimiento —o de desconocimiento— se producen allí? No es una cuestión menor. Los entornos, los lenguajes, los géneros discursivos que habilitamos, el tipo de registro y el tono del contenido disponen de un modo particular y con códigos propios, particulares formas de ofrecerse y “estar ahí” para los demás. Durante la pandemia, las instituciones educativas fueron reconfigurándose a través de múltiples formatos y diseños. En ese movimiento se multiplicaron, muchas veces en clave exploratoria, las prácticas que nos permitieron descubrir nuevas expresiones de lo educativo. Esas experiencias pusieron en evidencia dimensiones identitarias que antes asociábamos más a lo personal o a lo extraescolar, y que en condiciones de aislamiento entraron en escena con fuerza, transformando nuestras maneras de entender el vínculo pedagógico y los procesos de enseñanza y de aprendizaje. De alguna manera, lo que indudablemente se está cediendo parcialmente como esfera de lo privado, podría ser recuperado virtuosamente como reconocimiento de identidad(es) que forman parte del, y dan sentido al trabajo áulico.

Consideraciones en clave polifónica

Con el objetivo de concretar un acercamiento exploratorio a los criterios y perspec-

tivas que orientaron las decisiones docentes en torno a las modalidades de cursada que habilitaban la bimodalidad en los profesorados, realizamos un relevamiento inicial a través de una encuesta en uno de los institutos de formación docente con mayor volumen de matrícula estudiantil y cuerpo docente de la Provincia de Buenos Aires.

Se realizó una encuesta para docentes y una para estudiantes. El instrumento tenía una intención exploratoria, y combinó 5 preguntas con un menú cerrado de respuestas con una variable residual “otra” que podía ser especificada, y una pregunta de respuesta abierta. Para la construcción de las opciones de las respuestas cerradas nos basamos en nuestra experiencia como profesores del campo y en los diálogos que sostuvimos de manera informal a lo largo del proceso de planteo, organización y puesta en marcha del nuevo RAM, tanto con compañeros docentes como con estudiantes de diversas carreras y años. Las encuestas circularon por canales de difusión de la institución y la participación fue voluntaria.

Allí encontramos que los criterios desde los que se fundamenta la decisión de optar por Presencialidad Plena y Propuestas Pedagógicas Combinadas son disímiles.

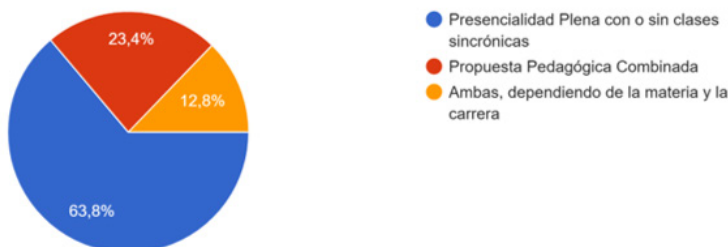
Sobre un total de 253 docentes activos cumpliendo diferentes funciones, entre las que se incluyen jefaturas de área, cargos directivos y preceptoría, participaron de la compulsa 47 profesores y profesoras que están a cargo de, al menos, una asignatura en alguno de los profesorados que ofrece la institución. Esto representa algo más de la quinta parte del total de docentes que debieron rediseñar sus propuestas de enseñanza atendiendo las modalidades previstas en el RAM.

Como lo expresa el gráfico 1, sobre el total de encuestados, 30 docentes optaron por la Presencialidad Plena, 11 por las Propuestas Pedagógicas Combinadas y 6 por ambas modalidades, dependiendo según el caso de la especificidad de las materias que tienen a cargo.

Gráfico 1

¿Qué modalidad de cursada implementaste en 2025

47 respuestas



Nota. Elaboración propia.

Cuando se interrogó sobre los criterios que habían impulsado esas decisiones, las respuestas ofrecieron argumentos de diversa índole. A partir del análisis de estas posiciones, identificamos seis grandes tipos de motivaciones que orientaron las elecciones: criterios institucionales, organizativos o normativos; fundamentos pedagógicos y/o didácticos; condiciones contextuales de tipo macrosocial; criterios vinculados a la especificidad de los contenidos disciplinares; decisiones fundamentadas en las experiencias precedentes con la virtualidad; y criterios que enfatizan en el aporte de las propuestas a largo plazo, más allá de la especificidad de los abordajes propios de la materia.

En el primer grupo, las decisiones atienden a marcos normativos, organizacionales o acuerdos previos antes que criterios pedagógicos definidos. La modalidad aparece como algo definido a priori y ofrece escaso margen de maniobra en torno a las posibilidades de elección individual. Aquí se presentan, por ejemplo, testimonios de docentes que tienen a cargo espacios curriculares que exigen presencialidad plena por resolución, como los talleres.

El segundo conjunto de docentes ofrece fundamentos pedagógicos y/o didácticos en los que se identifica una carga de intencionalidad, procurando la construcción de una propuesta de formación situada, crítica y actualizada. En las respuestas se hace referencia a la necesidad de promover autonomía en lxs docentes en formación y generar instancias reflexivas que pueden favorecer el desarrollo de encuentros asincrónicos.

Hay un conjunto de respuestas en las que se señala que las decisiones atienden condiciones desiguales de acceso y reparan en un escenario de desigualdad económica y/o social. Estas respuestas se centran menos en argumentos pedagógicos o didácticos, deteniéndose específicamente en la responsabilidad de cuidado que asume la institución para garantizar la permanencia de lxs estudiantes.

Un cuarto grupo enfatiza en la importancia de sostener la presencialidad plena en tanto garante de procesos que son convenientes para el abordaje de los contenidos que se enseñan. Docentes cuyas asignaturas están ligadas a la educación física y a la corporeidad, así como las que se relacionan con la enseñanza de prácticas de lectura y escritura, o de la lingüística entienden que una de las modalidades es más conveniente que la otra.

Un quinto agrupamiento puede pensarse a partir de las respuestas que sostienen los motivos de la elección en las experiencias que se ha tenido previamente, fundamentalmente a partir del pasaje a la virtualidad acontecido en la pandemia. En estos fundamentos, es posible identificar tanto posiciones que valoran el aporte de la virtualidad como miradas que la ponen en cuestión. Cabe señalar en este punto, donde, en el marco del proyecto institucional, se hace referencia a un agrupamiento de materias durante el bienio 2020/2021, debido principalmente a cuestiones técnicas

de espacio en plataforma. Esto generó tanto experiencias de articulación interesantes en algunos casos, como dificultades para administrar y, sobre todo, para acceder de forma organizada al espacio de cada asignatura, en otros.

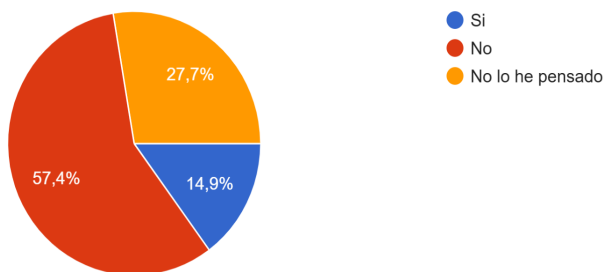
Finalmente, hay un grupo de respuestas que enfatizan en el aporte diferencial que puede hacer la cursada en la bimodalidad entendiendo que allí se generan experiencias que favorecen la alfabetización digital, la construcción de ciudadanía integral y el desarrollo de habilidades comunicativas ligadas a la digitalidad. Estas posiciones parecen anclar en proyecciones a futuro, considerando una contribución que trasciende la formación docente inicial y se incorpora al repertorio como parte del conocimiento profesional sedimentado.

Otro dato emergente en la encuesta que nos parece importante visibilizar es el que se representa en el Gráfico 2, donde se expresa que sólo 27 del total de encuestadxs afirma que sostendrá la modalidad elegida en el ciclo lectivo 2026. Más del 42% responde que aún no ha pensado qué decisión tomará al respecto y casi el 15% manifestó estar considerando un cambio de modalidad.

Gráfico 2

¿Estás considerando la posibilidad de cambiar de modalidad para el próximo año?

47 respuestas



Nota. Elaboración propia

Un dato complementario a considerar es que sobre el total de docentes que han manifestado que consideran cambiar la modalidad para el año próximo, el 100% corresponde al grupo que optó inicialmente por la Presencialidad Plena. Por otra parte, del grupo que respondió que aún no lo ha pensado, sólo dos han implementado Propuestas Pedagógicas Combinadas. Nueve de los once docentes que optaron por esta última modalidad, afirmó que no considera la posibilidad de cambiar.

A partir de estos emergentes y con el objetivo de establecer puntos de referencia que nos permitieran analizar en perspectiva las respuestas de los docentes, generamos una encuesta complementaria destinada a estudiantes de las carreras que ofrece la institución. Las respuestas relevadas responden a una participación total de 192 estudiantes de los distintos profesorados: 52 de Educación Inicial, 64 de Educación Primaria, 10 de Educación Especial, 29 de Inglés, 7 de Geografía, 12 de Matemática, 9 de Biología, 19 de Lengua y Literatura y 1 del Profesorado de Educación Secundaria Especialidad Automotores.

En la encuesta se preguntó a lxs estudiantes cuáles eran los principales rasgos positivos de las cursadas en bimodalidad y qué aspectos podrían mejorarse. También se interrogó cómo caracterizarían las experiencias de cursada en la bimodalidad. A partir de las respuestas, identificamos cinco posibles ejes estructurantes de las posiciones: Condiciones socioeconómicas, familiares, laborales y de organización de tiempos; Acceso y conectividad; Planificación y gestión de las propuestas pedagógicas; Calidad de las propuestas de enseñanza y de los procesos de aprendizaje; Experiencia subjetiva, condiciones emocionales, afectivas y vinculares.

En el plano socioeconómico y material, por un lado, se ponderan oportunidades como el ahorro del transporte, la posibilidad de gestionar los tiempos y compatibilizar cursada con responsabilidades laborales y tareas de cuidado. Por otro, se cuestionan situaciones en las que lxs estudiantes deben trasladarse al instituto para una sola clase presencial, mientras que el resto de las asignaturas del día se ofrecen de manera virtual. Algunos testimonios en este sentido son:

“Me sirve más por el colectivo...”

“Estoy a favor de la bimodalidad, ya que menos horas de cursada presencial permiten aliviar la carga horaria y económica. Vivo muy lejos del edificio de anexo, lo que permite que ahorre mucho tiempo de viaje.”

“En mi caso esta modalidad me sirve mucho porque puedo economizar en el gasto que tengo en niñera ya que tengo una hija de 10 años y también en transporte.”

Un segundo eje en el que identificamos la evaluación de la experiencia en base a los inconvenientes que provocan las limitaciones de acceso y conectividad. En mayor medida, explicitan los inconvenientes que traen los encuentros sincrónicos en torno a problemas con la calidad de la conexión y la disponibilidad de dispositivos adecuados.

“Por el momento mala ya que no se tiene en cuenta, o no se tiene consideración, de que a algunos estudiantes el internet no siempre es bueno... se le pone un ausente a raíz de tener problemas con el wifi.”

“No me siento cómoda teniendo clases virtuales ya que no cuento con un espacio para conectarme y debo moverme hasta otra institución.”

Con respecto a la Planificación y gestión de las propuestas pedagógicas, se presentan dos grandes líneas argumentales asociadas a, por un lado, problemas de organización entre materias que se desarrollan el mismo día con modalidades distintas. Por otro lado, identifican propuestas de materias que ofrecen clases expositivas tanto en las clases presenciales como en las clases virtuales sincrónicas no encontrando mayor sentido al cambio de modalidad.

“La virtualidad es positiva, el problema es que los docentes no se ponen de acuerdo...”

“Falla la organización entre profesores. Nos hacen ir y venir y muchos compañeros deben faltar a las clases.”

“Muchos docentes plantean clases sincrónicas que vendrían a ser lo mismo que las clases presenciales.”

En cuarto lugar y contando con posiciones disímiles, incluso contrapuestas, según experiencias diversas, se pondera la Calidad de las propuestas de enseñanza y de los procesos de aprendizaje. Entre los aspectos positivos, se reconocen aprendizajes nuevos (fundamentalmente ligados a la educación digital) y la diversidad de formatos y lenguajes a la hora de poner en juego los contenidos. También hay estudiantes que manifiestan tener dificultades para aprender sin el cara a cara, además, se expresan posicionamientos críticos respecto de las prácticas, mencionando que hay docentes que en la virtualidad proponen actividades en lugar de ofrecer clases o que los usos pedagógicos que hacen de los medios digitales no es significativo.

“Siento que pocos docentes logran usar el potencial de las clases virtuales...”

“Me benefició al poder acostumbrarme a la plataforma virtual y hacer uso de nuevas herramientas...”

“Para mí son excelentes”

“Realmente creo que en la semana virtual pierdo clases valiosas”

Finalmente, reconocemos un grupo de respuestas que hacen referencia a situaciones de satisfacción y alivio, pero también, en otros casos, de incomodidad, confusión, desmotivación o ansiedad. En algunos de estos testimonios, se transversalizan los ejes planteados anteriormente.

“Actualmente considero que la única y principal falla respecto a la bimodalidad es que sucede que docentes de materias que se cursan el mismo día tienen modalidades diferentes. Esto termina perjudicando más que favoreciendo nuestras trayectorias, ya que muchas veces no podemos organizarnos, o no sabemos si ir o no, o no sabemos si va a estar el docente, etc. Cuestiones que generan incertidumbre, malestar, desorganización, y estrés.”

“La virtualidad es muy impersonal, siento que no estoy conectada con las

propuestas y con los profesores”.

“No me siento a gusto, en general a todas nos hace atrasarnos más”

“La virtualidad nos permitió organizarnos de otra manera, en cuanto a los tiempos. Pero a la vez nos generó muchas dudas. Nos hizo dudar de si realmente valía la pena tanto esfuerzo.”

Sobre estos datos, destacamos una vez más que constituyen miradas exploratorias iniciales. El instrumento combinó varias preguntas con menú cerrado de respuestas para optar y una de respuesta abierta. Nuestra intención es continuar profundizando este abordaje con abordajes posteriores que incluyan entrevistas en profundidad y grupos focales.

En el encuentro de perspectivas, identificamos que las miradas de docentes y estudiantes sobre la bimodalidad en la formación docente coinciden en reconocer que las condiciones materiales y socioeconómicas son un factor fundamental que condiciona la experiencia educativa, destacando la importancia de pensar modalidades que contemplen estas desigualdades para garantizar el acceso, la permanencia y el egreso. Ambos grupos, pero sobre todo el que representa al estudiantado, identifican que la planificación y organización pedagógica representan desafíos centrales que inciden en el desarrollo de la cursada y pueden generar incertidumbre, señalando la necesidad de mayor coordinación y coherencia entre las propuestas y las modalidades que estas asumen. Sin embargo, mientras que los docentes manifiestan un rango amplio de motivaciones, que incluyen tanto criterios pedagógicos como normativos y proyecciones a largo plazo sobre el aporte de la virtualidad a la formación, los estudiantes expresan opiniones más polarizadas respecto a la calidad educativa en la bimodalidad, con sentimientos que oscilan entre la valoración formativa de la inclusión de tecnologías (Maggio, 2012) y la percepción de una experiencia fragmentada, despersonalizada y poco significativa.

La exploración inicial pareciera establecer también algunas diferencias notorias en los criterios con los que docentes y estudiantes evalúan las prácticas de bimodalidad. A grandes rasgos, el cuerpo docente respondería en función de criterios pedagógicos y el cuerpo estudiantil en función de criterios organizativos, económicos y de organización horaria de sus actividades de estudio, familiares, laborales. Creemos que esas caracterizaciones son en cierta forma artificiales y deben ser complejizadas. En principio, por todo aquello que de laboral, organizativo y de organización de tiempos que implica la tarea docente y el propio proceso pedagógico, así como lo tienen de pedagógico las razones “logísticas” del cuerpo estudiantil, ya que hacen a las condiciones en las que acceden a clases, materiales y actividades. Las respuestas a una encuesta de este tipo no dejan de ser realizadas en función de lo esperado de un rol, y así como nos ofrecieron ciertos datos de relevancia para nuestra búsqueda, también hay otros sentidos circulando que deberían relevarse con instrumentos de otro

tipo, que habiliten a respuestas más largas, otra escena de comunicación, e incluso la des-individualización del acto de pensar y responder. Intentaremos continuar en este camino en un próximo trabajo.

Algunas derivas posibles para pensar la gestión de la virtualidad y los medios digitales en contextos de hibridez

El acceso a la cultura —entendida no sólo como consumo, sino como producción, circulación e interpretación— requiere más que disponibilidad tecnológica. Demanda saberes, criterios, marcos de reflexión y comunidades de interpretación que no suelen surgir espontáneamente en entornos marcados por la inmediatez, la fugacidad o la saturación de estímulos. En ese sentido, consideramos que las propuestas de enseñanza en el marco de las PPC pueden garantizar un espacio que promueva una distancia crítica respecto de los usos más automatizados de los medios digitales, habilitando otras formas de relación con los contenidos, los significados y con el entramado cultural. Esta tarea implica asumir como horizonte formativo (DGCyE, 2008) el lugar del docente como profesional de la enseñanza, pedagogo y trabajador de la cultura, comprometido con la promoción de una cultura más abierta, participativa y plural. Se trata de pensar propuestas que amplíen el abanico de experiencias posibles, democratizando el acceso a los lenguajes propios de la digitalidad.

Las PPC, en particular, constituyen una oportunidad para propiciar condiciones en las que el estudiantado pueda construir, asumir y, potencialmente, promover el ejercicio de una ciudadanía digital donde el análisis crítico, la creación y el diálogo colectivo sean una búsqueda permanente. En este contexto, la participación activa se configura como un modo de “estar presentes”, una forma activa de habitar los espacios educativos -en la bimodalidad- desde el involucramiento y la producción de sentido. Ahora bien, es necesario también interrogar cómo estas ideas se traducen en las prácticas concretas.

Algunos criterios que proponemos considerar, se vinculan con tres dimensiones que, a nuestro parecer, pueden resultar organizadoras y favorecedoras de los procesos de enseñanza y aprendizaje en estos territorios híbridos. En primer lugar, en el plano organizacional y comunicacional, sobre todo ligado a la gestión de la infraestructura áulica en su dimensión digital-virtual, una primera estrategia que podría contemplarse se vincula con la construcción de cercanía (reforzando el vínculo que pueda componerse en la co-presencia física del aula). La presentación del docente no solo desde un lugar formal, sino ofreciendo algunos elementos que permitan construir un vínculo pedagógico más cercano, atento y comprometido. Las clases o recursos producidos por las y los docentes (sobre todo si tienen una mirada situada, marcas de subjetividad y/o si reconocen en su textualidad a quiénes está dirigido, en lugar de ser pensados para una audiencia genérica) aportan significativamente en ese sentido. También dar previsibilidad al itinerario que se espera realizar,

ofrecer referencias claras sobre el modo en que se va a trabajar. Imaginamos una presentación con orientaciones precisas sobre los modos y dinámicas particulares que se trabajarán en el aula virtual, y los recursos y materiales que se priorizarán. De manera complementaria, esa búsqueda de generar previsibilidad y certidumbre podría acompañarse de publicaciones periódicas orientadas a actualizar el estado de situación, así como a implementar hojas de ruta o cronogramas de actividades que puedan consultarse cuando sea necesario. Una de las cualidades valiosas de los entornos virtuales y de los medios digitales reside en la posibilidad de construir archivo y memoria. Este tipo de trabajo de documentación favorece también la posibilidad de recuperar materiales aún en el desarrollo de encuentros en contextos de co-presencia física.

También entendemos que resulta conveniente explicitar y habilitar, desde el inicio, los canales de comunicación (envío de noticias, foros, correos, mensajería interna), indicando con claridad cuál es el uso previsto para cada uno. Por otro lado, la socialización del programa de la materia, junto con sus objetivos y propósitos, permite construir una referencia común sobre los sentidos del recorrido. En cuanto al acceso a la bibliografía, se sugiere su disponibilidad a través de enlaces a repositorios externos, acompañada de una buena organización de los materiales: utilizar nombres de archivo que reflejen claramente el orden de lectura y los datos relevantes de cada texto contribuyen a una experiencia de navegación más fluida y comprensible. Estas decisiones, pensadas desde una pedagogía de la anticipación y de cuidado, podrían colaborar con el fortalecimiento del vínculo pedagógico y con la gestión de los materiales y contenidos trabajados.

Una segunda dimensión se relaciona con la mirada sobre la clase como diseño. Concebir el diseño de una clase virtual como una construcción pedagógica intencionada (nos gusta la frase de Simón Rodríguez “o inventamos o erramos”) y situada implica reconocer que no se trata simplemente de trasladar contenidos, registros, tonos y mucho menos archivos sueltos de la materia, sino de organizar una experiencia formativa que transite la pregunta por el sentido de cada decisión. Una clase virtual es, ante todo, una clase. Esto quiere decir que nos interesa concebirla como un constructo complejo, elaborado, que requiere un guión coherente y ordenado. Imaginamos esas clases con introducción clara, objetivos y contenidos explícitos, y un desarrollo que ponga en juego recursos y estrategias. Finalmente, un cierre que habilite alguna forma de síntesis, reflexión, evaluación y/o proyección. En este eje podríamos incluir también la búsqueda de un “tono” de la clase. El modo en que se narra, se explica o se argumenta, el modo en que se interpela a quien ve, lee o escucha debería atender las particulares condiciones de encuentro. Entendemos, en este sentido, que la presentación del contenido, y la modalidad comunicativa que se construye como “forma de presentación” es tan relevante como el contenido mismo. Es clave trabajar con un registro accesible y cercano, sin perder el rigor conceptual

necesario para cada disciplina. De forma complementaria, el uso de elementos paratextuales —como subtítulos, cuadros, colores, imágenes, negritas y videos— contribuye a una organización visual clara que facilita la navegación y comprensión del contenido.

Finalmente, como aspecto no menor, nos interesa pensar los medios digitales en términos de posibilidad. Hemos dicho, son formas culturales, no son inocuas, tienen política y su inclusión debe estar fundamentada. En la medida que ofrezcan aportes diferenciales, que ofrezcan ventajas comparativas, tienen que ser parte de las propuestas de enseñanza y de los procesos de aprendizaje. De otro modo, no estamos garantizando(nos) el derecho a enseñar y aprender mejor. La incorporación de lecturas o escrituras hipertextuales, materiales multimediales optativos, propuestas de producción colaborativa, habilitan procesos que no pueden ser ofrecidos con otros soportes o lenguajes. Incluso los foros, que permiten aprovechar los tiempos de la asincronía para promover la reflexión colectiva, la contemplación, la lectura y la reescritura, ofrecen condiciones que no están disponibles en la simultaneidad espacio-temporal de la clase en co-presencia.

No podemos dejar de incluir la dimensión institucional de estas experiencias. En los documentos oficiales y en buena parte de los desarrollos sobre este tema se suele ubicar a las y los docentes como protagonistas y responsables en el planeamiento, organización y conducción del proceso educativo, y agentes esenciales del cumplimiento del derecho al acceso a la educación. Sin negar ni minimizar este lugar asignado a docentes, consideramos que se plantea un desafío a nivel institucional que es de la misma o mayor dimensión. La organización de grillas semanales en términos de modalidades de cursada se plantea como una demanda por parte de la población estudiantil, aunque el margen de maniobra del que las instituciones poseen para responder a esta demanda pareciera no ser suficiente al menos en el corto plazo dado por ejemplo el formato y modalidad de asignación de los cargos docentes (con fechas y horas establecidas), y por otro lado a la misma noción de libertad de cátedra.

Es posible que en el mediano y largo plazo cada ISFD (y cada docente) pueda acercarse al diseño del modelo de cursadas que considere más conveniente, y para lograrlo será necesaria no sólo cierta continuidad y consistencia en las políticas educativas, sino sobre todo un proceso de reflexión intrainstitucional sobre lo que sucede (o debería suceder) en cada modalidad de cursada, los criterios de organización de las aulas más adecuados, sobre quiénes son sus estudiantes, sus demandas y expectativas, cuál es el perfil docente que se intenta construir en la formación. Este artículo intenta hacer un modesto aporte a ese proceso.

Notas

¹ Profesor de Nivel Medio y Superior en Comunicación Social (UBA). Diploma superior en

“Imagen, Educación y Medios” y en “TIC y Educación” (FLACSO). Especialista en TIC y Educación (Ministerio de Educación de la Nación). Especialista en Docencia Universitaria (UNMDP). Magister en Práctica Docente (UNR) Profesor en carreras de formación docente inicial (ISFD N°19” y ISFD “Almafuerte”). Co-director del Grupo de Investigación en Formación Docente Inicial y Práctica Profesional (GIFDIPP-CIMED). ORCID iD: <https://orcid.org/0009-0000-1093-9837>. E-mail: fayciriet@gmail.com.

² Profesor en Comunicación Audiovisual (UNLP). Diploma superior en TIC y Educación (FLACSO). Especialista en TIC y Educación (Ministerio de Educación de la Nación). Docente en carreras de formación docente inicial (ISFD N°19” y ISFD “Almafuerte”). Docente en áreas de comunicación, medios, tecnologías y educación, en diversas instituciones de formación Superior y Universitaria. Contendista y parte del grupo de coordinación de la Especialización en Escuelas y Cultura Digital. Capacitador en propuestas de formación permanente dependientes de la Secretaría de Educación Municipal. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-9079-8495>. E-mail: colobressan@gmail.com.

Referencias bibliográficas

Área, M., & Adell, J. (2009). *eLearning: Enseñar y aprender en espacios virtuales*. En *Tecnología educativa: La formación del profesorado en la era de Internet*, 1(1), 391–424.

Ayciriet, F. M. (2022). *Los procesos comunicativos en el entorno virtual del Profesorado de Educación Primaria del Instituto de Formación Docente Almafuerte de Mar del Plata* [Tesis de maestría].

Ayciriet, F., Bressan, D., & Equipo de la Especialización Docente de Nivel Superior en Escuelas y Cultura Digital. (2020). *Módulo Atención y Presencia*. Dirección Provincial de Educación Superior, DGCyE, Provincia de Buenos Aires.

Baquero, R. (2020). La torsión del espacio escolar. En I. Dussel, P. Ferrante, & D. Pulfer (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (p. 231). Buenos Aires: UNIPE, Editorial Universitaria.

Baricco, A. (2019). *The game*. Bezige Bij BV, Uitgeverij De.

Berardi, F. (2017). *Fenomenología del fin: Sensibilidad y mutación conectiva*. Caja Negra.

Bressan, D., Colombo, M. L., & Ayciriet, F. (2020). Nuevos contextos, ¿nuevos desafíos? Estrategias virtuales para aprendizajes reales. En *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19* (p. 70).

Crary, J. (2016). *24/7: Capitalismo tardío y el fin del sueño*. Ubu Editora LTDA-ME.

De Sousa Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente: Contra el desperdicio de la experiencia: Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática* (Vol. 1). Desclée de Brouwer.

DFDP. (2025). *Pensar la bimodalidad en la formación docente permanente: Lineamientos políticos pedagógicos*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Díaz, G. (2024). Mediaciones pedagógicas y tecnológicas en las prácticas de enseñanza del nivel superior: Reconstruir los procesos metodológicos en los actuales escenarios educativos. En M. Kap (Comp.), *Didáctica y tecnología: Encrucijadas, debates y desafíos*.

Dussel, I. (2020). La escuela en la pandemia: Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. *Praxis Educativa*, 15.

Dussel, I. (2021). Escuelas en tiempos alterados: Tecnologías, pedagogías y desigualdades. *Nueva Sociedad*, (293), 130–141.

Dussel, I., & Trujillo Reyes, B. F. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles Educativos*, 40(SPE), 142–178.

Feldfeber, M. (2014). La construcción del derecho a la educación: Reflexiones, horizontes y perspectivas. *Educação e Filosofia*, 28, 139–153.

Feldfeber, M. (2022). El derecho a la educación frente a los desafíos de la justicia social. *Anales de la Educación Común*, 3(1–2), 43–51.

Ferrante, P. M., & González López Ledesma, A. E. (2023). *Plataformas educativas: Usos y desafíos en la escuela postdigital. Un estudio en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires*.

Kap, M. (2022). Tiempos híbridos: Escenarios educativos emergentes. En A. Koreck & R. Vogler (Comps.), *Entre-textualidades: El psicoanálisis y la educación transmedia*. Cuadernos del ICDEBA.

Lion, C., & Maggio, M. (2019). Desafíos para la enseñanza universitaria en los escenarios digitales contemporáneos: Aportes desde la investigación. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(1), 13–25.

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

Maggio, M. B. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.

Maggio, M. (2022). Esclerotización o salto hacia adelante: Prácticas de enseñanza en la universidad emergente de la pandemia.

Martínez, M. (2020). Los virtuales de la escuela. *Revista Ignorantes*. <http://rededitorial.com.ar/revistaignorantes/los-virtuales-de-la-escuela/>

Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía: De lugares comunes a conceptos clave*. Paidós.

Pisani, F. J. (2010). Quién denomina, domina. *Novedades Educativas*, 22(239).

Rinesi, E. (2016). La educación como derecho: Notas sobre inclusión y calidad. En G. Brener & G. Galli (Comps.), *Inclusión y calidad como políticas educativas de Estado o el mérito como opción única de mercado* (pp. 19–30). Editorial La Crujía / Fundación La Salle Argentina.

Rossi, S. L. (2018). Agenciamientos en las sociedades de control. *Cultura-Hombre-Sociedad*, 28(1), 177–206.

Simons, M., & Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela: Una cuestión pública*. Miño y Dávila Editores.

Southwell, M. (2023). La pandemia como conmoción: Políticas recientes para el trabajo de enseñar en la provincia de Buenos Aires. En *Trabajo docente en pandemia y pospandemia: Lecturas desde América Latina* (p. 89).

Tenti Fanfani, E. (2021). *La escuela bajo sospecha: Sociología progresista y crítica para pensar*

la educación para todos. Siglo XXI Editores.

UNER, UNLu, UNNE, & UPC. (2021). Consejo Interuniversitario Nacional. *Aulas híbridas. Actualidad Universitaria*, 91, 4–9. https://www.cin.edu.ar/descargas/revistas/revista_91.pdf