



Universidad Nacional de Rafaela

Licenciatura en Educación - a distancia.

LA PRÁCTICA DOCENTE COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN

**Equipo docente: Dra. Carolina Cravero; Dra. Mariel Bufarini; Dra. Irene Macera;
Esp. Cecilia Dionisio; Esp. Prof. Gélica Rodríguez Atenas.**

TRABAJO INTEGRADOR FINAL

“LA PRÁCTICA DOCENTE MEDIADA POR LA VIRTUALIDAD”

Estudiantes

Acuña Eyzaguirre, Lucas

Castillo Borgogno, Milagros

05/11/2025

Introducción

La práctica docente, entendida como objeto de investigación, constituye un campo complejo donde se entrecruzan tradiciones pedagógicas, marcos institucionales, saberes disciplinares y las experiencias concretas de docentes y estudiantes. Siguiendo a Achilli (1986), las prácticas del docente deben ser analizadas como un saber heterogéneo, construido en la cotidianeidad escolar. Ese saber está “surcado por el conocer que hace posible el despliegue de una acción reconocida por la carga de significaciones individuales, institucionales y sociales” (Achilli, 1986, p. 2)

En este marco, resulta relevante indagar cómo incide la incorporación de tecnologías digitales en la práctica docente, particularmente en el campo de la formación artística y en la construcción del saber escolar. La irrupción de la pandemia de COVID-19 significó un quiebre en los formatos tradicionales de enseñanza. Las clases virtuales desplazaron los talleres presenciales y obligaron a los docentes a repensar el acto pedagógico. Dubet (2010) lo plantea como parte de la crisis de la transmisión institucional, donde el saber ya no se transmite únicamente en la escuela, sino que circula por múltiples canales digitales y culturales.

En el caso del **Profesorado de Artes Visuales de la Escuela de Bellas Artes “Dr. Raúl G. Villafañe”**, este fenómeno tuvo un impacto particular en tanto la enseñanza artística, históricamente vinculada a la corporalidad, la manipulación de materiales y la presencialidad del taller, debió adaptarse al formato virtual. Luego, el contexto de postpandemia instauró la modalidad combinada inscrita en el Programa de Formación Docente Inicial en Modalidad Combinada (ProFoDI-MC) creado por la Resolución Ministerial N°98/21. La bimodalidad consolidó nuevas formas de enseñar y aprender, donde conviven las técnicas tradicionales (dibujo, pintura, escultura y grabado) con las mediaciones digitales (fotografía, edición, exposición virtual, IA generativa).

Este escenario plantea preguntas centrales en las que las prácticas de los docentes son el objeto: ¿Cómo se reconfigura el saber docente cuando los dispositivos digitales atraviesan la práctica formativa? ¿Qué lugar ocupa la escuela de arte como institución formadora cuando los estudiantes producen y difunden obras en entornos virtuales y redes sociales? ¿De qué

manera se tensionan los habitus docentes (Bourdieu, 1991) heredados de una tradición artística presencial con las disposiciones nuevas que exige la cultura digital?

Metodológicamente, este análisis se sostiene en un enfoque cualitativo que recupera la experiencia situada de los docentes en tanto “saberes posibilitadores”, como los define Achilli (1986) Como advierten Edelstein y Coria (1995), el estudio de la práctica requiere pensarla en tanto práctica social, reconociendo tanto las significaciones que los docentes construyen de su tarea como los escenarios singulares en los que se enmarca dicha experiencia. Creemos que la relevancia de comprender la incidencia de las tecnologías en la práctica docente en el profesorado de artes visuales permite, no sólo iluminar los cambios en la cultura escolar-artística, sino también anticipar desafíos para la formación docente contemporánea: la necesidad de integrar saberes tradicionales y digitales, de sostener la identidad institucional en un mundo fragmentado y de garantizar el derecho a una educación artística que dialogue con los lenguajes del presente.

Capítulo I

a) Ámbito de la práctica

Las prácticas a analizar se enmarcan en el Profesorado de Artes Visuales de la Escuela Superior de Bellas Artes “Dr. Raúl G. Villafañe” de San Francisco, Córdoba, durante el período comprendido entre la pandemia de COVID-19 (2020-2021) y la etapa de postpandemia (2022 en adelante).

Durante la pandemia, el predominio de la virtualidad presentó el desafío de trasladar el taller artístico a la pantalla, lo que llevó a innovaciones como la realización de proyectos en casa, el uso de herramientas digitales de edición y la exposición de obras en plataformas virtuales. Tal como advierte Dubet (2010), en este contexto se profundizó el “declive de la institución” y la “crisis de la transmisión” en el que la escuela perdió parte de su carácter de “santuario” del saber y la enseñanza se desplazó hacia los hogares, las redes y la virtualidad. Esto generó tanto limitaciones como las dificultades técnicas, la imposibilidad de acceso igualitario a dispositivos, la fragmentación de la práctica artística colectiva; como beneficios, tales como la mayor autonomía de los estudiantes, incorporación acelerada de

lenguajes digitales, apertura a nuevas formas de circulación de producciones en redes sociales, hasta la democratización de la escuela, ya que permitió a docentes y estudiantes de otras localidades, acceder al estudio del profesorado.

En el contexto de postpandemia, se consolida un formato bimodal, alternando una semana de clases virtuales y dos de clases presenciales, en el que la presencialidad garantiza el contacto con materiales, técnicas y dinámicas colectivas, mientras que la virtualidad aporta continuidad, flexibilidad y acceso a recursos digitales de producción y difusión. Esta modalidad híbrida intenta sostener aprendizajes logrados en la virtualidad al tiempo que recupera la dimensión corporal, material y comunitaria del taller presencial. Actualmente, las prácticas docentes se siguen desarrollando en la modalidad combinada que obliga a docentes y estudiantes a articular saberes tradicionales y digitales.

Este recorte temporal resulta clave porque visibiliza transformaciones profundas en los modos de enseñar y aprender artes visuales, así como en la construcción de saberes docentes.

Los sujetos de nuestro estudio serán los docentes del Profesorado de Artes Visuales de la Escuela Superior de Bellas Artes “Dr. Raúl G. Villafañe”, quienes debieron adaptar sus prácticas y redefinir sus saberes. Como señala Achilli (1986), el saber docente se construye de manera heterogénea y en este período se vio resignificado: a los saberes disciplinares y pedagógicos se sumaron competencias tecnológicas y digitales, muchas veces aprendidas “sobre la marcha”. Esta situación se convierte en un laboratorio pedagógico donde la práctica docente y la construcción del saber escolar-artístico se transforman al compás de la integración tecnológica, configurando un campo especialmente fértil para la investigación educativa.

b) Explicitación del proceso o situación concreta

En el marco de la modalidad combinada del Profesorado de Artes Visuales, se observa una práctica docente en la cátedra de Lenguaje Visual I orientada al abordaje del collage contemporáneo. La propuesta de la docente combina un espacio presencial, donde se analizan obras realizadas con diferentes materiales (papeles, revistas, fotografías impresas), y un espacio virtual, en el cual los estudiantes deben producir un collage digital utilizando

un software de edición de imágenes de acceso gratuito, una herramienta de Inteligencia Artificial Generativa, etc.

Esta situación evidenció la articulación entre el saber artístico y el saber tecnológico, y puso en juego los sentidos y significados que los docentes (y estudiantes) construyen acerca del uso de las tecnologías en la formación artística. La docente reconoce que la mediación digital amplía las posibilidades expresivas y actualiza la práctica docente en función de las demandas contemporáneas. Sin embargo, también explicita tensiones respecto de la pérdida de la materialidad, la textura y la experimentación sensible que caracteriza al trabajo manual. Al mismo tiempo, la experiencia visibiliza un desafío propio de la enseñanza en la modalidad combinada cuando la docente expresa que se encuentra frente a recursos tecnológicos cuya complejidad excede su formación inicial, ya sea el desafío de la utilización del aula virtual y sus interfaces, como de las herramientas para el saber específico en artes visuales.

Esta situación educativa concreta, focalizada en la práctica docente dentro de la modalidad combinada, permite identificar no sólo la transformación en la “transmisión” de saberes específicos, sino también la producción de sentidos y significados en torno a la tarea docente y al lugar de la tecnología en dicha práctica.

Capítulo II

En este segundo capítulo, nos introducimos en la tarea de pensar a la práctica docente como un objeto de reflexión. A través de un análisis crítico de la situación concreta que consideramos como tema de interés, sustentado en herramientas conceptuales desarrolladas por diversos autores.

“Lo institucional” mediado por la virtualidad

Consideramos que reflexionar sobre la práctica docente implica reconocerla como un entramado complejo donde confluyen dimensiones pedagógicas, institucionales y sociales. En el contexto actual del Profesorado de Artes Visuales de la Escuela Superior de Bellas Artes “Dr. Raúl G. Villafañe”, la mediación tecnológica acentuada desde la pandemia y sostenida en la modalidad combinada resignificó los modos de enseñar, aprender y vincularse. De este modo creemos que desde la perspectiva de Fernández (1998), lo

institucional constituye una dimensión constitutiva del comportamiento humano: la escuela es, a la vez, un espacio donde se concretan normas sociales y un escenario simbólico donde se ponen en juego significaciones y vínculos. En este sentido, la modalidad combinada no es sólo una estrategia pedagógica, sino una nueva configuración institucional que reordena tiempos, espacios y relaciones, generando una versión singular de la institución educativa mediada por la virtualidad. “Lo institucional, mediado por la virtualidad”, expresa precisamente este proceso de reconfiguración de los vínculos, los roles y las prácticas, donde la tecnología se convierte en un nuevo organizador del funcionamiento escolar.

Desde esta mirada, la práctica docente por ejemplo en la cátedra mencionada anteriormente de Lenguaje Visual I, en una actividad centrada en el collage manual y digital, evidencia una tensión entre lo instituido, en tanto formas tradicionales del hacer artístico basadas en la materialidad y la presencialidad, y lo instituyente, que emerge con la incorporación de herramientas digitales y la inteligencia artificial. Teniendo en cuenta el aporte de Garay (2000), las instituciones educativas se sostienen en la dialéctica entre lo instituido y lo instituyente, donde nuevas demandas sociales y culturales impulsan transformaciones. La virtualidad, al irrumpir en la práctica docente, se vuelve un dispositivo instituyente que cuestiona las rutinas del taller presencial y produce nuevas formas de construcción del saber artístico. De esta manera consideramos que la docente, al incorporar herramientas digitales, tensiona la cultura institucional heredada del arte manual, proponiendo un cambio en los modos de producción y apreciación de lo estético.

Asimismo, creemos que tomando los aportes de Fernández (1998), es posible interpretar esta transformación en relación con la historia institucional y los “organizadores” que estructuran la vida escolar. La Escuela de Bellas Artes, como institución con fuerte identidad en la enseñanza tradicional, enfrenta un proceso de redefinición de su “estilo institucional” frente al nuevo contexto bimodal. La virtualidad actúa como un nuevo organizador institucional, que modifica la dinámica del trabajo docente, los vínculos entre pares y el sentido de pertenencia. La dificultad no reside únicamente en aprender a usar la tecnología, sino en reconfigurar el sentido de la tarea docente, de la autoridad pedagógica y del vínculo con los estudiantes. De esta manera la práctica, entonces, se convierte en un

campo de negociación entre la cultura institucional previa y las nuevas exigencias del entorno digital.

Entendemos que comprender la práctica docente como objeto de reflexión, siguiendo la línea de Garay (2000) va a suponer analizar cómo las instituciones producen y reproducen determinadas formas de subjetividad docente. En este caso, la experiencia del profesorado nos muestra que la virtualidad no sólo transformó las estrategias de enseñanza, sino que también visibilizó desigualdades, saberes emergentes y nuevas identidades docentes. Lo institucional mediado por la virtualidad revela, en definitiva, un proceso de transición: entre la escuela del taller y la escuela-red, entre la práctica manual y la digital, entre el saber instituido y los movimientos instituyentes que abren paso a un nuevo modo de ser docente en la educación artística contemporánea.

Las políticas públicas en torno a la bimodalidad

En coherencia con lo anterior, nos paramos a pensar en la capacidad de agencia de los sujetos que hacen a las instituciones, en tanto son espacios de concreción de lo instituido, pero también habilitadoras de lo instituyente. Ahora bien, si volvemos a la Política Pública que dio continuidad a la virtualidad como uno de los modos de habitar el nivel superior, podemos pensarla desde una perspectiva que reconozca en su formulación, una actividad sociocultural. Vamos un poco más profundo. Para ello, nos posicionamos desde el análisis antropológico que expone Shore (2010). Allí, se propone pasar de ver a la formulación de políticas públicas como un proceso lineal, que “vienen de arriba”, como muchas veces hemos escuchado decir en las salas de profesores, a considerarla un proceso complejo y desordenado. Esto, también llega a romper con la visión aplicacionista, que supone la implementación de las políticas públicas de manera instrumental, para comenzar a pensarlas, como expone Sinisi (2020), como un proceso de tensiones, resistencias, apropiación y adopción. Esto quiere decir, que la “implementación” de los programas, como lo es el ProFoDI-MC (2021), se convierte en un campo de mediaciones donde entran en juego los sentidos locales y lo cotidiano, donde los sujetos docentes tienen capacidad de agencia.

A partir de estos postulados, es imprescindible pensar en la presunción del deseo de cambio que anida en las políticas públicas. En el Profesorado de Artes Visuales, los docentes ejercieron una resistencia a la nueva modalidad de cursado, una vez acabada la pandemia. El equipo docente, sobretodo aquellos que se encargan de los talleres (dibujo, pintura, escultura, grabado) proyectaron la posibilidad de no “acatar” a las directrices del programa. El Programa de Formación Docente Inicial en Modalidad Combinada de la Dirección General de Estudios Superiores (DGES) cuyo objetivo es acompañar a las instituciones, docentes y estudiantes en el proceso de implementación de la modalidad combinada, atendiendo a las dimensiones pedagógica, tecnológica y organizativa, en función del sostenimiento y la mejora de las trayectorias formativas en el Nivel Superior, dejaba lugar a la capacidad de agencia de la institución escolar, proponiendo diversas formas de abordar la bimodalidad. El Programa propuso tres líneas de acción: la primera separaba la carrera en dos ciclos con distintas cargas horarias; la segunda planteaba un ciclo de dos semanas de cursado presencial y una semana virtual (sincrónico-asincrónico); finalmente, la última opción era que cada semana esté compuesta de tres días presenciales y dos días virtuales. Así fue que, la Escuela Superior de Bellas Artes “Dr. Raúl G. Villafañe” optó por la línea de acción número dos y habilitó el campus del INFoD para el cursado virtual del profesorado.

Si nos detenemos un instante en la expresión de los docentes respecto a *“acatar algo que viene de arriba”* y otros comentarios referidos a que *“el ministerio de educación no piensa en los profesorados de arte cuando mandan estas políticas”* podemos reflexionar acerca de que muchas veces, la formulación de políticas públicas se basa en buscar soluciones universales a problemas comunes. Frente a esto, Caisso (2021) -parafraseando a Heller (1977) y a Rockell (1996)- propone pensar a la apropiación de las políticas públicas como una “relación dialéctica entre las condiciones estructurales que ponen a disposición determinados bienes culturales (lenguajes, políticas, recursos, sentidos) y la capacidad individual y colectiva de los sujetos para hacer uso (para apropiarse) de esos bienes”. Citamos la pregunta de una docente del profesorado objetivo de nuestro análisis: *“¿Qué hacemos con lo que nos toca?”*. Entonces consideramos, que allí radica la fuerza de agencia de las instituciones, en proyectar, desde sus prácticas, modos situados de habitar las políticas.

Desde el Profesorado de Artes Visuales, los sentidos atribuidos por los docentes a la virtualidad durante la pandemia se vincularon con la posibilidad de seguir haciendo escuela en un contexto de aislamiento. Las clases por videollamada, la creación de grupos de Facebook o redes sociales institucionales, se transformaron en estrategias colectivas para sostener la continuidad pedagógica. Muchos docentes encontraron en la virtualidad nuevas formas de acompañar los procesos creativos, enviando consignas visuales, tutoriales o videos de demostración, y organizando exposiciones virtuales de trabajos estudiantiles. De hecho, en el año 2020, la conocida “Noche de los Museos”, la Muestra de Artes Institucional, el Día del Estudiante y el Día del Maestro, fueron encuentros virtuales sincrónicos y asincrónicos con múltiples intercambios estéticos.

Sin embargo, en la actualidad, la experiencia bimodal genera una resistencia explícita en el campo de las artes. En los talleres de dibujo, pintura o escultura, los docentes expresan que la práctica artística necesita el cuerpo presente y que la virtualidad distancia el vínculo con la materia. En las reuniones institucionales, se manifiesta el malestar frente a la carga tecnológica destacando la necesidad de subir materiales, corregir en línea o sostener la atención frente a la pantalla, sumado a la percepción de que las artes visuales pierden su carácter experiencial y sensorial en el entorno digital. Algunos talleres optaron por mantener encuentros presenciales incluso en las semanas designadas como virtuales, mientras que otros propusieron reemplazar las clases sincrónicas por tareas domiciliarias o instancias de reflexión, priorizando el contacto directo con los materiales y los espacios del taller. El espacio de Lenguaje Visual, si bien no corresponde a los cuatro talleres propios del profesorado, es una materia que adquiere una relevancia especial para ser analizada. Ya que es un espacio “bisagra” que articula dimensiones técnicas, perceptivas, comunicativas y tecnológicas que atraviesan toda la formación. En dicho espacio se trabajan contenidos como la perspectiva, el dibujo técnico, la fotografía, el audiovisual, los elementos del arte, el collage. Durante la pandemia y en la modalidad combinada, Lenguaje Visual fue una de las materias que logró adaptarse con mayor flexibilidad al entorno digital, gracias a que parte de sus contenidos dialogan directamente con lo tecnológico. Aún así, en la actualidad, los docentes de este espacio, mantienen la resistencia frente a la posibilidad de desempeñarse mediante la pantalla.

Por eso, analizar este espacio permite ver cómo la virtualidad no fue solo un obstáculo, sino también una oportunidad de expansión de recursos y lenguajes, en contraste con los talleres donde la presencialidad es indispensable. Estas tensiones evidencian que la virtualidad, antes vivida como una oportunidad de continuidad, hoy se resignifica como un campo de disputa donde emergen los sentidos, las identidades y las prácticas docentes propias del campo artístico.

Una vez más, la escuela como reproductora de desigualdades

Como bien planteamos más arriba, la modalidad combinada del Profesorado de Artes Visuales, generó beneficios para docentes y estudiantes, pensemos por un momento únicamente en la democratización del acceso al nivel superior. Pero también creó nuevos obstáculos o tensiones, como la imposibilidad de acceso igualitario a dispositivos o la escasez de herramientas cognitivas para el uso de las tecnologías digitales. Desde la mirada de Bourdieu (1986), quien propone que las desigualdades sociales se explican no sólo por el dinero o los recursos materiales, sino también por el acceso y manejo de distintos tipos de capital: económico, cultural, social y simbólico, tener acceso a dispositivos tecnológicos - como computadoras, celulares, tablets o conexión a internet- depende de la capacidad económica de adquirirlos y mantenerlos. Sumado a esto, en el campo digital, no alcanza con tener el dispositivo. Se necesitan herramientas cognitivas -comprensión crítica de la información, capacidad de búsqueda, lectura multimodal, alfabetización digital, etc.- para usar las tecnologías de manera productiva y significativa. Este punto, nos interesa especialmente, ya que los docentes del Profesorado de Artes Visuales, al igual que el caso que presentamos en primera instancia, expresan que se encuentran frente a recursos tecnológicos cuya complejidad excede su formación inicial, desde la utilización del aula virtual y sus interfaces, hasta las herramientas para el saber específico en artes visuales.

En este sentido, es que planteamos que el sistema escolar cumple un “papel esencialmente reproductor de las desigualdades sociales” (Tovillas, 2010, p. 87) en tanto contribuye a legitimar las diferencias provenientes del orden social y las amplifica. Para comprenderlo, volvamos a Bourdieu y Passeron (1964), los autores entienden que el sistema escolar, específicamente el nivel superior, y en este caso, el Profesorado de Artes Visuales,

opera la disminución y eliminación de las clases menos favorecidas en capital económico (acceso a dispositivos y conexión) y capital cultural (herramientas cognitivas en lo digital). Incluso, la acción escolar legitima dichas desigualdades bajo la bandera del mérito individual o de los dones naturales.

Esta reproducción de desigualdades, también se refleja en el estudiantado, cuando desde la mirada docente, se evalúa el desarrollo de un trabajo en la virtualidad, ignorando las desigualdades sociales iniciales de los alumnos y se adjudica el éxito escolar a desigualdades de orden natural, a dones, convirtiéndose en un mecanismo de legitimación. A esto se suma una suposición frecuente en el ámbito educativo: que los estudiantes, por pertenecer a generaciones más jóvenes, poseen de manera “natural” las competencias digitales necesarias para desenvolverse en entornos virtuales. Esta creencia invisibiliza las diferencias en el acceso, la experiencia y el acompañamiento pedagógico que cada estudiante tiene en relación con la tecnología. En muchos casos, los docentes interpretan las dificultades en el uso de plataformas, en la entrega de trabajos o en la comunicación virtual como falta de compromiso, sin reconocer las brechas de capital cultural y tecnológico que subyacen.

Al mismo tiempo, esta situación también se presenta como un obstáculo para el propio docente, que se ve interpelado por el uso de herramientas digitales que no domina plenamente y que, en ocasiones, generan sentimientos de inseguridad o deslegitimación profesional. De este modo, tanto estudiantes como docentes transitan la virtualidad desde posiciones desiguales, enfrentando tensiones que ponen en evidencia la necesidad de repensar las condiciones de enseñanza y aprendizaje más allá de las suposiciones generacionales.

¿Alfabetización digital o alfabetización mediada por lo digital?

En primera instancia, creemos que este subtítulo, amerita un detenimiento. Nos pareció potente la pregunta en tanto permite plantear la tensión entre enseñar a usar tecnología y enseñar a pensar críticamente en contextos mediados por ella.

Seguimos pensando en la práctica docente como objeto de investigación y reflexión, y resulta necesario, en el contexto de bimodalidad, revisar qué entendemos por alfabetización

digital y cuáles son sus implicancias en la formación docente. Según Buckingham (2007), “la alfabetización no puede quedar restringida a la mera adquisición de habilidades o al dominio de prácticas determinadas” (Buckingham, 2007, p. 193), en este caso, aplicadas al hacer artístico, sino de desarrollar un “marco crítico”, con competencias comunicativas y culturales para participar activamente en la cultura digital. La alfabetización, en este sentido, implica comprender cómo circulan los mensajes, qué intereses los configuran y qué modos de lectura y producción se habilitan o se excluyen en los entornos digitales. En este sentido, Reguillo Cruz (2007) advierte que las subjetividades juveniles se configuran en territorios atravesados por los medios y las tecnologías, donde los sentidos de pertenencia y las formas de expresión se reconfiguran constantemente. Desde esta perspectiva, la alfabetización digital no puede pensarse al margen de las experiencias socioculturales y afectivas de los sujetos que habitan las instituciones. En la práctica docente del profesorado de artes visuales, implica reconocer que las tecnologías no son herramientas neutras, sino espacios de producción simbólica que modelan los modos de conocer, de expresarse, de vincularse y de habitar el nivel superior.

Para profundizar esta idea, citamos a Duek y Benítez Largui (2018) quienes analizan cómo en el contexto argentino, las tecnologías median los vínculos intergeneracionales entre adultos y adolescentes/niños. Su investigación muestra que las prácticas tecnológicas son espacios de encuentro y de conflicto, donde se ponen en juego saberes, expectativas y valores distintos. En la formación docente, esto se traduce en la necesidad de reconocer las diferencias en los modos de apropiación tecnológica, tanto entre docentes como entre estudiantes. Evitando caer en estereotipos generacionales ya que “nos enfrentamos al uso irreflexivo de algunas categorías, como las que distinguen a las generaciones más jóvenes como *nativos digitales* frente a los adultos considerados como *inmigrantes digitales*” (Duek y Benitez Largui, 2018, p. 129) o en visiones instrumentalistas del uso de dispositivos digitales. Muchas veces los docentes usan las herramientas tecnológicas con el mismo fin o reemplazando a un objeto físico, por ejemplo, pizarras digitales o presentaciones en lugar del pizarrón considerando que las tecnologías median su hacer pedagógico.

Pensemos en la unidad de análisis que propone Perkins (2014) la “*persona-más*”, en tanto el pensamiento y el aprendizaje son procesos distribuidos entre los sujetos, las

herramientas y los contextos. La concepción de “inteligencia distribuida” formulada por Roy Pea plantea la necesidad de “reconsiderar la cognición humana concibiéndola como distribuida más allá del ámbito del organismo propio (...) abarcando a otras personas, apoyándose en medios simbólicos y aprovechándose del entorno y los artefactos” (Perkins, 2014, p.127) Desde esta perspectiva, el conocimiento docente no reside únicamente en el docente, sino que se expande a través de los artefactos culturales con los que interactúa, los materiales digitales que selecciona para su clase y las interacciones colectivas con los estudiantes y otros docentes. Esto redefine la enseñanza en clave colaborativa y situada, en la que la tecnología se convierte en un mediador del pensamiento, más que en un simple recurso didáctico.

“Nadie puede hoy ser indiferente a la inteligencia artificial” (Morduchowicz, 2023, p.28) por ello, no podemos hablar de tecnologías y virtualidad, sin detenernos en este campo de resistencias y disputas de los docentes del nivel superior. Esta herramienta tecnológica está generando malestares en los docentes, quienes toman posturas diversas. En la situación que planteamos, la docente de Lenguaje Visual propone a los estudiantes la posibilidad de utilizar IA generativa como herramienta para el hacer artístico, sin embargo, luego se pregunta por la capacidad experiencial de la acción estética, ¿puede la IA reemplazar el uso del material en concreto, ensayar formas de composición y garantizar la autenticidad? Morduchowicz (2023) plantea que la irrupción de la inteligencia artificial y los nuevos entornos digitales desafían los modelos tradicionales de alfabetización, demandando una comprensión ética, crítica y pedagógica del uso de estas tecnologías. La cuestión ya no se limita a “enseñar a usar” dispositivos, sino a formar docentes capaces de pensar y actuar en escenarios mediados por algoritmos, datos y automatizaciones, donde la noción misma de autoría, creatividad y conocimiento se redefine. “El desafío no es prohibir la IA, sino ser mejores que ella. Analizarla, evaluarla. Y llevar a cabo aquello que la IA no puede hacer” (Morduchowicz, 2023, p.38) como el placer por el hacer artístico.

Así, el análisis de la alfabetización digital en la práctica docente invita a desplazar la mirada desde la incorporación técnica hacia la mediación cultural y cognitiva que la tecnología produce en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Más que una alfabetización digital en sentido instrumental, se trata de pensar en una alfabetización mediada por lo digital,

que permita a los docentes comprender y resignificar las transformaciones culturales, cognitivas y éticas de su tiempo.

Reflexiones finales

A lo largo del desarrollo del presente trabajo se abordó la práctica docente en el Profesorado de Artes Visuales de la Escuela Superior de Bellas Artes “Dr. Raúl G. Villafañe”, poniendo en diálogo las transformaciones institucionales que se produjeron desde la pandemia hasta la actualidad con las perspectivas teóricas que permiten comprenderlas críticamente. Este recorrido permitió reconocer cómo la enseñanza artística, históricamente ligada a la corporalidad, la materialidad y el encuentro presencial, se vio interpelada por la irrupción de la virtualidad, que obligó a docentes y estudiantes a reconfigurar sus modos de enseñar, aprender y vincularse. La práctica docente, en este contexto, se reveló como un espacio de resignificación constante, donde el saber se construye en la acción y en diálogo con los nuevos escenarios culturales y tecnológicos.

En particular, la experiencia en la cátedra de “Lenguaje Visual I” mostró cómo los docentes debieron integrar competencias digitales al bagaje disciplinar y pedagógico, enfrentando tensiones entre lo manual y lo virtual, lo tangible y lo mediado tecnológicamente. Sin embargo, estas tensiones también se transformaron en oportunidades, al permitir la ampliación de los horizontes expresivos y la posibilidad de repensar los modos de creación y comunicación artística. Como plantea Lidia Fernández (1998), lo institucional mediado por la virtualidad se convierte en un espacio de nuevas configuraciones simbólicas y materiales, donde se redefinen los tiempos, los vínculos y las prácticas cotidianas. En este caso la modalidad combinada, más que una simple estrategia organizativa, se vuelve así un campo de producción de sentido en el que se disputan y reformulan los modos de enseñar arte.

Teniendo en cuenta las perspectivas de Fernández (1998) y Garay (2000), se comprende que las instituciones no son estructuras fijas sino entramados dinámicos de prácticas, discursos y relaciones de poder que se transforman frente a los cambios contextuales. En este sentido, la bimodalidad instauró nuevas formas de habitar la escuela, tensionando lo instituido y lo instituyente, lo tradicional y lo emergente. Entonces las

políticas educativas, como señalan Shore (2010) y Sinisi (2020), no se aplican de manera lineal sino que se reinterpretan y resignifican en cada institución. En el caso del Profesorado de Artes Visuales, la implementación de políticas como el ProFoDI-MC (2021) nos mostró que la práctica docente no se limita a ejecutar lineamientos externos, sino que implica un ejercicio de agencia y construcción de sentidos propios.

Esta reconfiguración institucional también expuso las desigualdades estructurales que atraviesan el campo educativo. De esta manera siguiendo los aportes de Bourdieu (2022) y Tovillas (2010), se reconoció que las brechas en el acceso a dispositivos, conectividad y competencias digitales reproducen diferencias sociales que condicionan las trayectorias formativas. Pero no obstante, el desafío actual consiste en ir más allá del acceso técnico y promover una alfabetización digital crítica, mediada por la reflexión y la atribución de sentido. Desde los enfoques de Buckingham (2007), Reguillo (2007), Perkins (2014) y Morduchowicz (2023), el docente aparece como un mediador cultural que acompaña a los estudiantes en la construcción de saberes significativos en un entorno donde la información circula de manera fragmentada y acelerada, y donde la inteligencia artificial redefine las nociones de creatividad, autoría y conocimiento.

Para finalizar, consideramos que la práctica docente, especialmente en el campo de la educación artística, se configura hoy como un espacio complejo y en permanente transformación, atravesado por dimensiones institucionales, tecnológicas, culturales y subjetivas. La pandemia aceleró procesos de cambio que ya estaban en marcha, obligando a revisar identidades profesionales, concepciones pedagógicas y vínculos con el conocimiento. Lejos de reducirse a una adaptación técnica, este proceso supuso una reconfiguración profunda de los modos de enseñar y aprender, evidenciando que la educación es, ante todo, una práctica política y cultural. Creemos que comprender la práctica docente como objeto de reflexión implica reconocer su carácter instituyente y su capacidad de generar transformaciones en los modos de pensar y habitar la escuela. En ese hacer cotidiano, los docentes no solo transmiten saberes, sino que crean nuevas formas de existencia institucional, afirmando la educación como un acto de encuentro, creación y emancipación en un contexto histórico signado por la virtualidad y la tecnología.

Bibliografía

- Achilli, E. (1986) *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. UNR.
- Bourdieu, P. (1990) *El racismo de la inteligencia*. En Pierre Bourdieu, *Sociología y Cultura*, 201-204. Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1986) *Espacio social y poder simbólico*. En *Cosas Dichas*. El Mamífero Parlante.
- Bourdieu, P. (2022) *Estructuras, habitus y prácticas*. En: *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Buckingham, D. (2007). *Más allá de la tecnología*. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital, 193-214. Manantial.
- Caisso, L (2021) *Una escuela como ésta: etnografías de experiencias educativas en un movimiento social*. Miño y Dávila. Introducción y cap. III.
- DGES (2021) *Programa de Formación Docente Inicial en Modalidad Combinada*. Equipo de Educación Digital.
- DGES (2025) *Orientaciones para la redefinición de propuestas institucionales de modalidad combinada en 2025*. Secretaría De Innovación, Desarrollo Profesional Y Tecnologías En Educación
- Dubet, F. (2010) *Crisis de la transmisión y declive de la institución*. Universidad Victor Segalen.
- Duek, C., & Benítez Largui, S. (2018). *Infancias y tecnologías en Argentina: interacciones y vínculos intergeneracionales*. *Nómadas*, (49), 121-135
- Edelstein, G. Coria, A. (1995) *Imágenes e imaginación*. Iniciación a la docencia. Cap. I. Kapeluz.
- Fernandez, L. (1998) *El análisis de lo institucional en la escuela*. Editorial Paidós
- Garay, L. (2000). *Algunos conceptos para analizar instituciones educativas*. Publicación del Programa de Análisis Institucional de la Educación del Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades UNC.
- Morduchowicz, R. (2023) *La inteligencia artificial*. ¿Necesitamos una nueva educación? Primera parte. ¿Qué es la inteligencia artificial?

- Perkins, D. N. (2014) *La persona-más: una visión distribuida del pensamiento y el aprendizaje*.
- Reguillo Cruz, R. (2007) *Instituciones desafiadas. Subjetividades juveniles: territorios en reconfiguración. Análisis plural. 1° semestre*.
- Shore, C. (2010). *La antropología y el estudio de las políticas públicas: reflexiones sobre la formulación de las políticas*. Antípoda N° 10: 21-49
- Sinisi, L. (2020) *El aporte de la investigación antropológica en educación y su incidencia en la evaluación de políticas educativas y programas 'innovadores'*. En Neufeld, Ma R. (comp.) *Políticas sociales y educativas entre dos épocas Abordajes etnográfico-históricos de la relación entre sujetos y Estado*. Filo:UBA. Cap. II.
- Tovillas, P. (2010). *El sistema escolar*. En Bourdieu: una introducción. Ed. Quadrata, p.87-100.