

LAS TECNOLOGÍAS EN (Y PARA) LA EDUCACIÓN

José Miguel García

Sofía García Cabeza

(compilación)



FLACSO
URUGUAY

Compilado por: José Miguel García y Sofía García Cabeza.

Con la autoría de (por orden de aparición): María Teresa Lugo, Florencia Lojácono, Isabel Achard, Manuel Area Moreira, Valeria Odetti, María Barberis, Pablo Bongiovanni, Corina Rogovsky, José Miguel García, Miguel Zapata-Ros.

Coordinación editorial: Sofía García Cabeza

Producción editorial: Susana Aliano Casales

Imprenta: Mastergraf

ISBN: 978-9915-9329-0-3

Las imágenes de esta publicación fueron proporcionadas por los autores de cada capítulo.

La imagen de tapa es de José Miguel García.

Los autores y autoras de los artículos se hacen responsables por lo que expresan, lo cual no necesariamente refleja la opinión de la FLACSO ni de las organizaciones en las que se desempeñan. Los contenidos de la presente publicación no tienen fines comerciales y pueden ser reproducidos haciendo referencia explícita a la fuente. Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional. Usted es libre de compartir, copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra, bajo las siguientes condiciones: Reconocimiento: Debe reconocer los créditos de la obra. Uso no Comercial: Usted no puede utilizar esta obra para fines comerciales. Sin obras derivadas: Usted no puede alterar, transformar o generar una obra derivada a partir de esta obra.

Acceso al libro en su versión digital:

http://www.flacso.edu.uy/publicaciones/edutic2020/garcia_garcia_tecnologias_en_y_para_la_educacion.pdf



FLACSO Editorial
Zelmar Michelini 1266, piso 2
11100 - Montevideo, Uruguay
Tel. (+598) 2903 0236
www.flacso.edu.uy

Capítulo 2

¿Nuevo rol o nueva identidad docente en la era digital?

Isabel Achard



Introducción

El mundo cambió. ¿Cuándo van a cambiar las escuelas y los docentes?

La pregunta parece lineal ante la afirmación previa. Sin embargo, no es sencillo responderla, porque no se trata de fijar una fecha para cambiar, sino de definir qué cambios hacer y cómo concretarlos. Profundizar en esta cuestión es el cometido de estas reflexiones, con la mirada puesta en los procesos de cambio y los docentes, por su lugar centrales en la labor profesional de enseñar.

La educación en este cambio de época

El ritmo acelerado de cambios que la humanidad está experimentando desde fines del siglo XX, la cantidad y la profundidad de estas transformaciones en la organización de la vida personal, colectiva y mundial, dejan claro que no se trata solamente de una época de cambios, sino de un verdadero cambio de época. Transitar un cambio epocal implica recrear la visión del mundo preexistente, poner en cuestionamiento los paradigmas que explicaban su funcionamiento, las creencias, los conocimientos, la cultura que le daba sustento, revisar y confrontar los objetivos, fines y valores, construir nuevas interpretaciones y nuevas formas de vivir y relacionarse. En algunos casos mediante evoluciones pacíficas, en otros generando conflictos y reacciones variadas.

¿En qué momento un conjunto de transformaciones de la vida cotidiana se percibe como una verdadera revolución? ¿Cuál es el peso real de estos cambios?

No se trata de un movimiento transformador uniforme, ni consensuado, sino de muchos movimientos a la vez, que se solapan o se enfrentan, que suman gente o la fraccionan, que acercan o polarizan. En función de los intereses, el poder que generen, las resistencias que levanten o, muchas veces la indiferencia y apatía, algunos grupos e iniciativas se van visibilizando, empoderando y conquistando espacios con normativas que los respaldan, y otros van perdiendo fuerza, poder, vigencia e impacto.

¿Cuál será el resultado? Nadie lo sabe. En tanto esté en ebullición, es difícil predecirlo, aunque se van perfilando tendencias. Por momentos también da la sensación de inmovilidad, se señala que la educación está estancada, sin rumbo claro y sin una hoja de ruta a seguir.

La velocidad y la incertidumbre aumentaron, dejando poco tiempo para reflexionar y crear alternativas atractivas, potentes y consensuadas. El mundo sólido, que caracterizó buena parte del siglo XX, dio paso al mundo líquido (en términos de Bauman, 2013). Este mundo moderno líquido, en constante fluir, liberado de dimensiones de tiempo y espacio que lo contengan y limiten, flexible y adaptable, ha ido «derritiendo» lo rígido y predecible del mundo sólido precedente. La virtualización globalizada hace pensar en una nueva etapa: un mundo etéreo, en «la nube», en estado gaseoso, más difícil aún para definir cómo actuar para incidir en él y en sus estructuras (incluido el sistema educativo).

Cuando lo conocido, lo que funcionaba, lo que estaba regulado y también asimilado como habitual y correcto no acompaña ni explica lo que está sucediendo, la desorientación gana terreno. Las instituciones tradicionales reconocidas para socializar: la familia y la escuela, son espacios donde se hace visible la crisis.

Lo que se enseña y cómo se enseña parece no resultar útil, ni apropiado. Los cuestionamientos surgen desde una diversidad de posturas e ideologías fragmentadas, que no llegan a constituir una cosmovisión completa, que permita explicar y encaminar lo que sucede y definir una propuesta educativa alternativa.

Este caleidoscopio permanente de elementos en movimiento es inquietante y, a la vez, atractivo, dinámico, versátil, porque admite múltiples combinaciones posibles, abriendo oportunidades. Esta nueva situación genera sentimientos y actitudes diversas. En algunas per-

sonas alimenta ansiedades, en la búsqueda de respuestas y certidumbres, impulsando su hiperactividad mediante la construcción de proyectos personales, emprendimientos colectivos e incluso globales muy diversos, habilitando oportunidades innovadoras sin precedentes (como la Red Global de Aprendizajes). En otras personas crece la indiferencia y la apatía, la falta de dominio sobre lo que acontece se vive como amenaza junto a la fragilidad propia para intervenir o decidir, desarrollando baja autoestima, depresión, falta de iniciativa y poca voluntad para sostener esfuerzos sin certezas. Estas reacciones diferentes, atraviesan las sociedades y aplican tanto a educadores como a estudiantes.

Ortega y Gasset (1914) afirmaba: «Yo soy yo y mi circunstancia», aludiendo a que todo ser humano está inmerso en una circunstancia, no solo física o geográfica, sino también intelectual, histórica, familiar, política, tecnológica... Entender esas circunstancias que conforman el mundo actual es imprescindible para comprender la realidad de cada persona. Conocer los contextos en los que se desempeñan los docentes es central para entender qué les pasa en su rol y en la vivencia y configuración de su identidad.

La incorporación de tecnologías digitales genera un universo de cambios, potenciando las transformaciones del siglo XXI habiendo transitado apenas la quinta parte. ¿Cuánto más se modificará «la circunstancia» de las escuelas y el «hacer escuela» por parte de los docentes?

La era digital llegó para quedarse. ¿Quién puede pensar y proyectar hoy una vida sin internet, sin celulares, sin gestiones virtuales, sin WhatsApp ni Instagram? Se ha transformado la cotidianidad, las sociedades locales y la visión y vivencia de un mundo interconectado, experimentado como aldea global. El impacto de los recursos informáticos y las redes, modifican el ser y el estar de cada persona, tanto si queda incluida como si se mantiene al margen de las TIC. No se trata de pensar en contextos digitales, como si fueran simplemente un entorno, un escenario o herramientas para dar clases. Su incidencia es mucho mayor.

Los cambios *de afuera* como la inmersión tecnológica en la vida cotidiana, sin duda afectan también el *adentro* de las personas. Los límites de la vida pública y la privada se diluyen. Se comparte lo que se va viviendo y sintiendo. A medida que se reacciona frente a las infor-

maciones y situaciones se van enviando mensajes por las redes. La vida de todos está en las pantallas. La imagen es mucho más potente que las palabras. La reacción elimina la reflexión y está habilitada para todas las edades (desde la infancia a la vejez). Esta amplitud de acceso y reacción dista mucho de ser una educación digital responsable, pero es la más extendida.

Disponer de la información al instante en velocidad sincrónica, cambia las visiones del mundo, modifica los patrones de acceso al conocimiento y la interacción personal. Vivir hiperconectados y en dinámica *multitask* genera nuevas subjetividades: nuevas identidades emergentes.

En contraposición, la educación ha pasado siglos pregonando que desarrollarse es un proceso que exige esfuerzo, estudio personal, dedicación y tiempo. Manipular desde el mercado es mucho más sencillo que desarrollar la reflexión autónoma, la capacidad analítica y el pensamiento crítico propio.

Se espera que los estudiantes aprendan, continúen sus estudios, obtengan sus títulos, ocupen los puestos de relevo generacional y brinden sus servicios a la sociedad. Si algo falla en esa dinámica, la responsabilidad es de los docentes por no satisfacer las expectativas sociales. A la educación se le reclama, pero no se la apoya. A los educadores se les exige, pero en general, no se les reconoce.

El ecosistema escolar es complejo y está inmerso además en un ecosistema social, donde todos los elementos interaccionan y están cambiando a la vez. Los horizontes no están definidos, sino que se van trazando y corrigiendo sobre la marcha. Los docentes oscilan entre dos polos, mantener sus prácticas tradicionales con magros resultados o innovar muchas veces sin garantía de ser respaldados si surgen dificultades.

Cualquier cambio implica liderazgos y riesgos, convicción, tiempo, ensayos y aprendizajes, trabajo extra y esfuerzo, voluntad, dedicación y perseverancia, porque los resultados anhelados no son inmediatos.

La pandemia como catalizadora de los cambios

La pandemia generada por el COVID-19 detuvo la dinámica del mundo. Un mundo de vértigo que parecía no poder desacelerar, se paralizó

totalmente, sin colapsar. Las consecuencias de este paréntesis —sin fecha clara de retorno— nadie las sabe con certeza. Mientras tanto, la enseñanza tuvo que reconvertirse a la virtualidad y lo hizo contando con sus docentes.

La pandemia no genera los cambios, solo cambia las condiciones. Son las personas las que concretan soluciones, creando nuevas respuestas para situaciones excepcionales. La pandemia ha sido un catalizador que aceleró el uso de dispositivos digitales ante la imposibilidad de mantener clases presenciales. Los atributos de ubicuidad y atemporalidad de la tecnología abrieron posibilidades asincrónicas, multiplicando la imaginación para generar actividades diferentes, innovando metodologías para dinamizar las aulas virtualizadas. Lo que cada docente realizaba dentro del salón, solo con sus alumnos, ahora pasó a exhibirse abiertamente en las casas de sus estudiantes. Los vínculos se modificaron y las experiencias se desplegaron como un abanico sobre la marcha.

No es posible todavía hablar de aprendizajes de la pandemia, porque no ha terminado. El aprendizaje real y significativo es el que queda, no el que apenas se va insinuando, el que transforma la vida porque hay apropiación, desarrollo y crecimiento respecto al tiempo anterior a adquirirlo. Los cambios por sí solos no son buenos o malos, la intencionalidad les da sentido y las evaluaciones permiten valorar resultados. Hoy solo hay intuiciones y vivencias para compartir, todavía es demasiado pronto para sacar conclusiones.

Lo que cambió de golpe es la gramática escolar (Tyack y Cuban, 1995, citados por Torrendel, 2020), ese sustrato de alta estabilidad en el tiempo y el espacio que define la forma cultural en la que se inscriben y reglamentan los actos educativos, la creación y validación de artefactos y dispositivos para llevar adelante la labor cotidiana de las escuelas. La forma en que se establecen los horarios, la distribución de los estudiantes en grupos, salones y turnos, la definición de los contenidos curriculares, los criterios para evaluar los saberes y lo que se espera como comportamiento de un buen alumno y un buen docente. Esa gramática escolar da una permanencia que lleva a entretener los cambios dentro de la escuela, con relación al ritmo en que acontecen esos cambios en la sociedad.

La pandemia modificó de un día para otro en las escuelas ese sustrato estable abriendo la posibilidad de revisar todo lo que allí adentro acontece. Al ponerlo en las pantallas expuso, quedando a la luz de las familias y la sociedad toda, cuestiones como qué es enseñar, cómo se enseña, cómo se evalúa, cómo se aprende, qué se aprende y quiénes aprenden.

En Uruguay, contar con una red de cobertura con conectividad de alcance nacional, sumado a los antecedentes del Plan Ceibal (en la enseñanza pública), permitió que docentes y directores comenzaran una rápida e intensa migración al formato digital. Es difícil recoger y canalizar la multiplicidad de realidades que conviven en cada centro educativo. En algunos casos este tránsito obligado encontró docentes bien preparados, que rápidamente pudieron ir reformulando sus cursos, para otros fue inevitable enfrentarse con la barrera de las tecnologías digitales. La inequidad se hizo visible al emerger la diversidad de situaciones coexistentes a nivel docente y estudiantil.

La pandemia significó un corte en las rutinas, obligó a actuar de una forma diferente a la acostumbrada. Es posible aprovechar esta nueva circunstancia para volver diferentes, cuando se retorne a la presencialidad; también es posible regresar retomando las rutinas, como si nada hubiese pasado. En el primer caso se trata de aprovechar la situación como oportunidad de cambio, en el segundo es verla solo como un obstáculo a sortear.

Cuando el contexto cambia abruptamente surge volver a formularse las preguntas de raíz: ¿qué es educar?, ¿qué es aprender?, ¿por qué ser docente? y ¿cómo ser docente en este escenario del siglo XXI, en plena era digital y con los estudiantes actuales?

Las nuevas competencias docentes

Focalizando la reflexión en los cambios vinculados a la incorporación y el impacto de las TIC en la educación, se pueden enumerar al menos seis factores que intervienen, generando realidades complejas muy variadas:

1. las competencias digitales del docente,
2. las competencias digitales dentro de cada grupo de alumnos,

3. la accesibilidad a las TIC, tanto para su uso personal como en materia de conectividad para todos,
4. el grado de interés y motivación para incorporarlas en las clases, esforzarse en dominarlas y atribuirles valor,
5. el apoyo que se brinda para facilitar la formación y la asistencia al utilizarlas,
6. el reconocimiento y estímulo que reciben quienes rediseñan sus cursos modificando su propia identidad docente, acorde a las características y necesidades actuales.

Torrendel (2020) y su equipo prefieren hablar de aptitudes docentes como combinaciones complejas de conocimientos, valores, disposiciones, habilidades y percepciones que al aplicar pueden ir consolidándose como virtudes. Las mencionan como aspiraciones a desarrollar en los estudiantes y también aplican para los docentes, al definir su identidad, describiendo aquellas que integran el perfil deseado. En su aplicación y no en su declaración es donde se pueden valorar. Los listados solo sirven como parámetro inspirador, pero no son suficientes si no se ejercitan repetidamente, hasta internalizarlos y considerarlos adquiridos.

No se trata de seguir dando clases, incluyendo recursos tecnológicos digitales, es necesario que se generen modificaciones sustantivas en las prácticas docentes y en la cantidad y calidad de los aprendizajes (más y mejores), potenciando la autonomía estudiantil.

Puentedura (2014) desarrolló el modelo SAMR, en el que describe cuatro etapas progresivas de integración de las tecnologías a la educación, y recomienda que los docentes se autoevalúen respecto al uso que les dan.

Pérez Aguirre (2017: 38) toma de Kolb (2017) una guía para que los docentes planifiquen sus cursos respondiendo afirmativamente tres preguntas claves: ¿las TIC ayudan a los estudiantes a desarrollar una comprensión más cabal de los contenidos?, ¿brindan andamiajes que faciliten entender, reunir información o generar ideas?, ¿se habilitan rutas diferentes para que los estudiantes demuestren las metas de aprendizaje, superando los recursos tradicionales?

Modelo SAMR de introducción de las tecnologías en las prácticas de aula

S-sustituir	A-aumentar	M-modificar	R-redefinir
La tecnología no agrega valor a la tarea. Se podría haber realizado igual sin ella. La lección no tiene un cambio funcional.	La tecnología agrega valor a la tarea, generando algunos cambios funcionales, pero sin modificar la metodología.	La tecnología permite un rediseño significativo de las actividades de aprendizaje.	La tecnología permite crear nuevas actividades, imposibles de realizar sin ella. Implica cambios metodológicos.
MEJORAR		TRANSFORMAR	
recordar entender aplicar		analizar evaluar crear	
Procesos cognitivos a desarrollar en los estudiantes, asociados a cada etapa (en base a la taxonomía de Bloom actualizada por Anderson y Krathwohl en 2001)			

Fuente original: Puentedura, R. (2009): «As we may teach: educational technology from theory into practice». En: Puentedura (2014), con adaptaciones.

No se trata entonces de valorar cuántos saberes se acumulan, sino de evidenciar cuán capaces son de actuar, aplicándolos satisfactoriamente en situaciones reales variadas.

Las competencias incluyen recursos, actitudes, habilidades, valores que cada uno pone en acción, que se traducen en comportamientos que pueden ser observados y evaluados, reuniendo evidencias para valorar mediante el cumplimiento de ciertos criterios para poder determinar qué nivel de desempeño se concreta en las prácticas. Esto se aplica tanto a los docentes como a los estudiantes, en una visión de aprendizaje continuo como aprendices a lo largo de toda la vida. Implica un cambio de paradigma e identidad para los docentes, reubicándose a sí mismos, a sus alumnos y generando otros vínculos.

Los procesos de adquisición y desarrollo de las competencias son dinámicos y evolucionan, por lo que también pueden perderse o no llegar a adquirirse en grados satisfactorios (sea por falta de ejercitación, por actitudes de negación, resistencia o por diversas dificultades y situaciones desfavorables que pueden complicar o limitar su adquisición o su desarrollo).

No cabe duda que las situaciones que debe resolver un docente en la actualidad son diferentes a las que enfrentaba 20 o 30 años atrás. La cuestión clave es que logre ser competente actualmente, con los recursos y prácticas adquiridas para resolverlas en forma satisfactoria, siendo capaz de guiar a sus aprendices en sus procesos de aprendizaje mediante prácticas variadas.

Cada época desarrolla sus propias teorías para comprender y explicar las razones de lo que sucede y predecir los comportamientos. La comprensión de los nuevos contextos incluye conocer las características de los estudiantes de estas generaciones que cambian con mayor rapidez.

Los estudiantes pertenecen a la generación de los nativos interactivos, pero queda claro que manejar la tecnología no significa tener competencias digitales.

Muchos docentes todavía no se han actualizado en el mundo digital, generando un desfase que no es solamente operativo, pues involucra otras dimensiones pedagógicas y de actualización respecto al modo de concebir el funcionamiento del mundo actual.

¿Qué es ser competentes digitales en la sociedad red? Si poseer el conocimiento ha sido en el siglo XX la meta, en la actualidad es más importante saber gestionar la información y el conocimiento que tenerlo, ya que su duración es efímera y su aplicación seguramente se limite a un tiempo acotado de vigencia.

Bauman (2013) lo incorpora a la condición líquida que caracteriza estos tiempos; la educación líquida es una educación descartable, que sirve solo durante un tiempo. Por eso, es importante pensar en ser aprendiz para toda la vida, abierto a los cambios y también a descartar conocimientos, para sustituirlos por otros. Un riesgo asociado a considerar que todo es transitorio y relativo en su valor, está en no asumir compromisos con continuidad. En esta lógica, ¿por qué tendría que esforzarse un estudiante en comprender un conocimiento que quizás mañana ya no se aplique? Los contenidos en sí mismos son pasajeros y lo que perdura es la capacidad de saber dónde buscarlos, seleccionar con criterios adecuados, comprenderlos y aplicarlos oportunamente, e incluso crear algo nuevo a partir de ellos. Didáctica y pedagógicamente exige otras propuestas y habilidades.

¿Cuáles son las dimensiones definidas como básicas para ser competente digital? Queda claro que implica bastante más que usar TIC e internet. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), con el fin de unificar en Europa los criterios de valoración para ser competentes digitales, reconoció cinco dimensiones en las que es preciso poseer conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para manejarse con solvencia: información, comunicación, creación de contenidos, preservación de la seguridad y resolución de los problemas que surgen a nivel digital.

¿Debería entonces el profesorado ser competente digital? La respuesta, sin duda, es afirmativa. Sin embargo, son numerosas las investigaciones que no constatan cambios significativos en los aprendizajes vinculados directamente a la inversión en tecnología realizada en las escuelas. Concluyen que se trata de una condición necesaria, pero no suficiente. Si los docentes no modifican su estilo de dar clases, limitándose a reproducir los conocimientos, como en la escuela tradicional, el impacto de la inclusión tecnológica solo consistirá en cambiar un recurso por otro, sustituyendo la pizarra por una presentación en PPT. Los resultados pedagógicos mejorarán si los docentes transforman su modo de enseñar, promoviendo otros modos de aprender en los estudiantes, más atentos a las exigencias profesionales que hoy se requieren. Modificar la tarea educativa pone en juego expectativas recíprocas sobre lo que hace o debe hacer un docente, y sobre lo que hace o debe hacer un estudiante.

El docente digital no es un docente tradicional que domina las tecnologías, es un docente diferente en su esencia. El acceso directo que tienen los estudiantes a la información, antes mediada por el docente, ahora no lo requiere en ese lugar. Su función sigue siendo mediar los aprendizajes, pero el énfasis está en andamiar y guiar los procesos de aprendizajes, cumpliendo una labor artesanal que la tecnología sola no resuelve. El contexto de pandemia ha evidenciado cuánto falta para que todos los docentes, masivamente, ingresen en la categoría de competentes digitales, sumando competencias pedagógicas para mejorar la planificación e implementación de clases activas, lo que implica asumir roles diferentes para enseñar y aprender. Viñals y Cuenca (2016) citan a Rangel (2015), que identifica las competencias necesarias para un docente digital del siglo XXI, nucleándolas en tres áreas clave: tecnológica, infor-

macional y pedagógica. Afirma que los estudiantes aprenden más con el uso de la tecnología fuera de las escuelas que en ellas, reconociendo que los educadores tienen todavía una formación limitada en las potencialidades que la tecnología pone a su disposición para crear conocimientos de manera colaborativa, inclusive con sus estudiantes.

Escuchando a los nativos digitales, Marc Prensky (2011) enumera tres roles que deberían experimentar los docentes para educar en la era digital:

- › *Entrenadores*: observando y ayudando a cada estudiante a encontrar su pasión y ejercitarla.
- › *Guías*: generando un vínculo adecuado para ser aceptado y ganar ese rol con cada uno de sus estudiantes.
- › *Expertos en instrucción*: diseñando experiencias de aprendizaje creativas, desafiantes y atractivas para motivar a sus estudiantes logrando que se involucren y reflexionen.

Como se ha visto, los listados de competencias o aptitudes del docente para el siglo XXI son numerosos y variados, y todos comparten la preocupación por transformar las prácticas para dar respuesta a las necesidades actuales.

¿Cuál es ese conjunto de cambios sustantivos que han modificado tanto los escenarios en los que se desempeña un docente hoy como para pensar que su identidad —y no solo el desempeño de su rol— debe reformularse?

- a) *La concepción de la enseñanza y los aprendizajes*: de estar centrados en la trasmisión de conocimientos unidireccionalmente desde el docente pasa a centrarse en los estudiantes. Implica salir del rol expositivo, hacia una clase donde los conocimientos circulan en forma horizontal, favoreciendo la búsqueda, el intercambio, la discusión, la colaboración y el aprendizaje en red. La visión enciclopedista cargada de contenidos cambia por facilitar instancias de aprendizaje individual y colectivo.
- b) *El rol que se asigna a los estudiantes*: no es de receptores y memorizadores de información, sino como protagonistas activos de sus propios aprendizajes, ayudándolos a que se autorregulen. Es preciso aclarar que ese rol asignado no siempre es asumido por los estudiantes, no basta con prescribir para revertir prácticas arraigadas.

- c) *La forma de concebir el desempeño propio*: el docente se transforma en guía, mentor y orientador de sus estudiantes. Es un facilitador de oportunidades de aprendizajes para todos los estudiantes. Su cometido es ayudar a que todos aprendan. Colabora con sus colegas, con mayor apertura al abordaje inter y multidisciplinar.
- d) *La creación de ambientes de aprendizaje*: inclusivos para todos, respetando la diversidad, integrando aportes sobre inteligencia emocional y neurociencias, fortaleciendo la dimensión emocional y motivacional para los aprendizajes. Cuida los vínculos de orden y respeto con y entre los estudiantes. Las actividades se desarrollan con otra dinámica espacial y temporal, con mayor libertad y flexibilidad.
- e) *El diseño, la selección y la planificación curricular*: si tradicionalmente planificar era distribuir en el calendario los temas del programa, la planificación actual implica tomar decisiones, seleccionar contenidos y diseñar unidades con objetivos de aprendizaje y resultados claramente definidos. Considerando las características de cada grupo se realizan las adecuaciones que correspondan.
- f) *La metodología que se emplea*: propiciar el «aprender a aprender» en los estudiantes implica diseñar las clases con métodos y técnicas activas, dando a los estudiantes condiciones de aprendices motivados para construir sus aprendizajes, estimulando las inteligencias múltiples, mediante diversos estilos de aprendizaje. Facilitar y proponer aprendizajes auténticos, significativos, vinculados a la vida, con anclaje experiencial y posibilidades de aplicar sus saberes.
- g) *Incorporar las competencias digitales docentes como una condición necesaria*: garantizar la formación, el acceso y dominio de competencias digitales por parte de todos los docentes habilitándolos para emplear recursos y aplicaciones en enseñanza híbrida y virtual.
- h) *Evaluar formativamente*: las evaluaciones no son solamente sumativas para cerrar o acreditar un curso. Las evaluaciones formativas son continuas, alimentan los procesos de aprendizaje, aumentan en cantidad y variedad, incluyen devoluciones detalladas y personalizadas para incidir oportunamente durante los procesos de aprendizaje. La retroalimentación y las auto y coevaluacio-

nes se integran, dotando de mayor autonomía y criterios a los estudiantes para valorar sus procesos y producciones.

- i) *Una nueva concepción del tiempo y el espacio escolar*: abriendo más espacios de aprendizaje, sin limitarlos al salón y horario de clase de cada grupo. Integra los aprendizajes en espacios formales y no formales de las propuestas educativas, incluyendo varios turnos. Requiere mayor comunicación interna en las organizaciones educativas que antes quedaban restringidas a cada espacio y su responsable. Este desafío implica transformar la organización escolar también en su concepción física, concibiendo la escuela toda como un espacio abierto, flexible, polivalente, de formación integral.
- j) *La integración dentro del ecosistema educativo*: el docente no educa en solitario, se integra a una red de educadores. La educación es integral e integradora. Se disponen espacios de coordinación para realizar seguimiento a los estudiantes, fortaleciendo su desarrollo integral, elaborando proyectos multi e interdisciplinarios, superando la enseñanza disciplinar fragmentada.
- k) *Los vínculos con otros actores de la comunidad externos a la escuela*: Apoyar el crecimiento de los estudiantes implica estrechar los vínculos con ellos, mejorar las interacciones comunicativas con todos, creando redes con la comunidad, con las familias (dependiendo las edades) y con otras organizaciones.

Son once los cambios profundos requeridos en los docentes, lo que claramente trasciende una adecuación o simple ajuste del rol que desempeñan. Sin duda estos cambios requieren del docente más tiempo de dedicación para rediseñar las planificaciones de los cursos, para elaborar las evaluaciones y realizar devoluciones y para diseñar adecuaciones curriculares que hagan inclusivas las clases, atendiendo la diversidad de inteligencias y ritmos de aprendizaje de sus estudiantes.

Son transformaciones de tal magnitud que afectan la esencia de su identidad como docentes. No se trata solamente de incorporar competencias digitales o de conocer y utilizar pedagogías activas en sus clases. Se trata de crear y consolidar una nueva profesionalidad docente que permita poseer, dominar, movilizar y aplicar reflexiva y creativamente recursos, actitudes y habilidades para encontrar las

formas más adecuadas de responder a situaciones nuevas, con buenos resultados.

Cuando los resultados educativos no satisfacen las expectativas sociales, resulta sencillo identificar a los docentes como responsables por no ser competentes en su desempeño. Sin embargo, los procesos educativos son muy diferentes a los procesos de fabricación de objetos. La tarea de un operario o un artesano se puede valorar en cantidad y calidad de productos, pero se trata de objetos inertes. En educación hay interacción con personas que tienen intereses, motivaciones, emociones, voluntad, dedicación para aprender, o les faltan todos o alguno de esos atributos. Depositar toda la responsabilidad en los docentes es un razonamiento simplista y parcial.

Hay dos situaciones diferentes para considerar: la de los docentes en formación, cuya propuesta quizás no esté actualizada (y los formadores de formadores que la llevan adelante), y la de los docentes en servicio, que ocupan todos los cargos que el sistema educativo despliega a lo largo y ancho del país, en todos sus niveles. Se trata de miles de docentes. ¿Cómo acompañarlos en esta reconfiguración de su identidad profesional? Si se quiere incidir como política pública en el presente y el futuro de un país, queda claro que no puede quedar librado exclusivamente a las iniciativas personales de actualización.

Proponer instancias de formación colectiva agrega valor, permite un aprendizaje más rico y ágil, posibilita conformar una comunidad profesional reflexiva, reforzando la identidad y la confianza, potencia la innovación y el análisis sistematizado de procesos y logros, generando propuestas de mejora continua. Permite, además, experimentar aptitudes para el trabajo en equipo, el pensamiento crítico, la autoevaluación y la construcción de conocimiento y la difusión hacia otras comunidades docentes, ejercitando lo mismo que se pretende desarrollar en los estudiantes.

Nuevas identidades para una era diferente

Según Mas (2012, citado por Muñoz y Arvayo, 2015), redefinir la labor del docente implica reconceptualizar el papel de todos los actores involucrados (sociedad, institución, profesor y alumnos). Concebir la educación formal como un ecosistema educativo implica pensar cuántos

les son los vínculos que se establecen con otros actores sociales y qué recursos se brindan para su desarrollo y buen funcionamiento: analizar y explicitar respaldos, propuestas, recursos económicos, prestigio, entre otros.

Se ha señalado un importante conjunto de tendencias educativas a incorporar que implican cambios significativos. Además, se suman modificaciones sustantivas en los aprendices, al punto de hablar de nuevas subjetividades que tienen marcadas particularidades generacionales, en tiempos cada vez más reducidos (por ejemplo, generaciones X, *millennials* o Y, Z o *centennials*), es razonable pensar que la construcción de las identidades profesionales y personales también requiere cambios profundos, de fondo. No se trata solo de describir cómo deberían ser los docentes, sino de brindar espacios para reconstruir la identidad profesional colectivamente y generar una plataforma común para la construcción subjetiva de la identidad personal.

El perfil de los profesores puede no coincidir con la definición que construyen de sí mismos. Puede existir una distinción entre la identidad construida por los docentes y la identidad docente promovida (aquella que se estimula desde otros actores externos) en un contexto determinado, sea a nivel institucional como nacional.

Un rol, como el docente, es una construcción social basada en expectativas de comportamiento, es un modelo de conducta esperado para quien lo asume y establece una forma de desempeñarlo. Es una categoría observable mediante conductas. Se configura desde el hacer, por lo que supone una adhesión comportamental.

Transformar las prácticas incorporadas para desempeñar un rol que se viene ejecutando hace tiempo y sustituirlas por otras diferentes e innovadoras supone esfuerzo, trabajo y dedicación. Hay que desprogramar las conductas que eran habituales y formaban parte de las rutinas de ese desempeño. No solo es necesario que cambie quien lo desempeña, sino también quienes esperan que sus conductas sigan siendo las mismas.

La identidad docente puede considerarse una competencia de síntesis e integración de todas las demás competencias docentes, que implica la construcción de la subjetividad interna de cada profesional de la enseñanza. No se obtiene con la titulación, porque requiere una asimilación interna, una integración actitudinal que surge de la prácti-

ca y es configurativa de su ser docente, reflejándose en su quehacer (que es observable).

Muñoz y Arvayo (2015: 97) afirman que «la identidad docente es la definición que el docente hace de sí mismo y de su grupo profesional, que se extiende desde y hacia sus experiencias personales y sociales, en sus contextos específicos». Es un proceso interno y subjetivo; responde a la pregunta: ¿qué significa para sí mismo ser profesor?

Implica también responder: ¿qué necesita el profesor para construir su identidad profesional? Incluye elementos afectivos y éticos como la implicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el compromiso social como profesor, su implicancia afectiva con la docencia, la formación pedagógica y disciplinar, así como su actualización y la contextualización a las necesidades y demandas sociales locales y globales (Muñoz y Arvayo, 2015: 108).

Identidad subjetiva y profesionalidad son distinguidos claramente por Jarauta Borrasca (2017), con la colaboración de otros autores:

(...) la identidad nace de la experiencia, vivencia y percepción del individuo respecto a sí mismo y al entorno social, mientras la profesionalidad se constituye en base a criterios objetivos en relación a los conocimientos, competencias y valores docentes, independientemente de si estos se manifiestan o no de forma individual (Bolívar, Domingo y Pérez, 2014). Gran parte de la complejidad de la identidad como constructo se encuentra en la subjetividad que determina la construcción que cada individuo elabora (Bolívar, Domingo y Pérez, 2014) como una forma de verse, vivirse y sentirse a sí mismo (Day, 2006) en escenarios sociales diversos. (p. 105).

En tanto que la construcción de las identidades profesionales se configuran colectivamente, a partir de un proceso de socialización, reconociendo que es un proceso espiralado de construcción y deconstrucción, que se extiende en el tiempo.

Para Vaillant (2007) la construcción de la identidad es un proceso dinámico, que permite al sujeto asumirse y experimentar sus prácticas laborales como integrante de una determinada profesión. Los conocimientos, las creencias, las percepciones de cómo actuar responsable-

mente, así como el desarrollo profesional están ligados a la identidad e incluyen tanto la formación y actualización como el desempeño habitual del rol y su evaluación, orientados a mejorar su calidad. Se trata de cumplir un conjunto de rasgos y una formación específica regulada, generando interacciones que llevan a identificarlo e identificarse como integrantes de un determinado grupo profesional, asumiendo su ejercicio de manera responsable y comprometida.

Es necesario definir y construir el perfil docente adecuado para desempeñar el rol. Esto es lo que permite ir gestando la identidad profesional en cada formador, que es una labor eminentemente de internalización del modo concreto desde el cual se autopercibe y se es docente. Trasciende el hacer para conformar el ser de cada docente, en un contexto histórico determinado.

La pandemia ha urgido nuevas formas de desempeño, ha generado cambios en el ser y estar y en la forma de vivenciarse, poniendo en cuestión la identidad personal y profesional. Ya no se puede ser docente de la misma manera y tampoco se puede ser alumno como antes. Son dos identidades en construcción y reconstrucción, recíprocamente referidas, en una relación asimétrica, porque quien debe orientar es el docente, aun desde su propio ser en construcción.

¿Cómo sigue esta historia?

Todo lo expuesto ya se venía gestando, analizando y viviendo en las escuelas. Cabe preguntarse: ¿los contextos digitales son vistos y considerados como forma (es decir como medios y recursos técnicos) o como un elemento de fondo (apuntando a los aspectos sustantivos) de la enseñanza y los aprendizajes?

Cada época tiene características propias que la distinguen de otras. Ninguna época satisface plenamente a sus protagonistas, siempre hay aspectos más logrados y otros que se perciben como insatisfactorios. Sin duda no basta con incluir tecnologías para transformar la educación.

Educar a la ciudadanía para que sea activa y responsable con los otros y con el mundo, generando condiciones de mayor bienestar para todos, es pensar y proyectar el bien común y queda claro que es un asunto de todos.

El compromiso de educar es de toda la sociedad, no solamente de los maestros (sin quitarles la responsabilidad que les corresponde). El apoyo institucional de cada organización educativa y de las autoridades del sistema educativo es esencial, como también lo es el apoyo de la sociedad toda. En la educación está el futuro. De los logros educativos depende el desarrollo de las sociedades, su prosperidad y su proyección.

Las condiciones todavía no son las mejores, pero la viabilidad de los cambios se puede ir construyendo. Cuanto antes se comience se llegará a más generaciones que hoy están formándose en las escuelas.

La visión de la escuela como un ecosistema de elementos interrelacionados con múltiples puntos de contacto, hace pensar en un gráfico circular o en espiral, que habilita simultáneamente desplazamientos ascendentes y cierta recurrencia sobre la cual avanzar y seguir profundizando progresivamente, dando oportunidad para revisar, mejorar y seguir recorriendo, incrementando la reflexión y las interacciones (con el saber, con los pares, entre docentes y estudiantes y con otros actores pertinentes del entorno). Como todo ecosistema, cuando un elemento se modifica, todo el sistema se ve afectado y las consecuencias pueden ser positivas o negativas, por eso esencialmente un ecosistema es dinámico y está siempre abierto a los cambios.

En medio de tantas incertidumbres y búsquedas también hay certezas: los docentes son personas claves y en sus manos hay que poner herramientas muy potentes para facilitar su compromiso con la misión, con sus estudiantes y con la comunidad a la que se integra. Su incidencia se califica como central en los vínculos que establece, los valores que transmite y las prácticas que concreta, y se evidencian en los procesos y resultados de aprendizaje de sus estudiantes (Barber y Mourshed, 2008).

Es tiempo de construcción de identidades nuevas: es un buen momento para darle un necesario impulso a la educación.

Torrendel (2020) plantea la importancia de reflexionar colectivamente como comunidad profesional con todos los docentes construyendo la nueva visión de lo que es enseñar en forma integral, porque no generamos esa visión global salvo que pongamos en juego la realidad, con los aprendizajes. Solo cuando lo aplicamos es cuando podemos hablar de aprendizaje como desempeño, aptitud, virtud o competencia.

Para comprender y definir los principales desafíos y las propuestas que permitan responder a ellos, es necesario generar espacios de reflexión liderados para deconstruir y reconstruir la identidad profesional, colectivamente como educadores.

Implicará revisar una serie de prácticas concretas, pero lo primero es definir la finalidad: el por qué y el para qué de la educación. Dotar de sentido y resignificar lo que se hace es lo que permitirá buscar las mejores respuestas para definir qué enseñar y cómo hacerlo en cada situación.

Volviendo al inicio que originó estas reflexiones: «El mundo cambió. ¿Cuándo van a cambiar las escuelas y los docentes?».

Los cambios van a seguir, porque la vida y el mundo siguen adelante. Las escuelas y los docentes ya están cambiando y seguirán haciéndolo, para poder acompañar a las nuevas generaciones. Lo importante es tomar conciencia de la complejidad y envergadura de los cambios, y los efectos que las decisiones generan en las formas de ser, hacer y relacionarnos que las personas desarrollamos en la convivencia. Queda clara una vez más la interdependencia de unos con otros, y cuánto y cómo se va dando esa incidencia recíproca, en escenarios y contextos que también van modificándose.

El mundo actual, interconectado, es muy dinámico y es preciso estar atentos a las transformaciones para poder generar propuestas adecuadas, no solamente adaptativas, sino muchas veces alternativas, incidiendo en los cambios que se desean gestar.

Asumir el dinamismo como parte constitutiva de la vida es una invitación a ser protagonistas de esta permanente tarea personal y colectiva de conocer, analizar, cuestionar, discernir, decidir, soñar, actuar, innovar, crear, deconstruir y volver a construir: la capacidad de aprender. En estos tiempos se agrega la capacidad de desaprender, para poder incorporar nuevos aprendizajes, removiendo muchas veces los anteriores.

No está predeterminada la vida, por eso es tan importante la tarea de los educadores, para ayudar a comprender, reflexionar y transformar el mundo, estimulando el cuidado y desarrollo de todas las potencialidades, alentando a ser la mejor versión de uno mismo, y a construir el mejor mundo que seamos capaces de crear, para garantizar una vida buena a todos. Aprender a aprender, a ser y estar, a convi-

vir, cuidando el bien común que es el planeta que todos cohabitamos. Se trata de despertar y motivar para asumir procesos activos de colaboración y participación que inviten al compromiso recíproco con la vida. Cada uno podrá encontrar cuáles son las causas e iniciativas que más le llegan, para adherir libremente a ellas. En este punto el desafío esencial de los docentes no ha cambiado, el discernimiento sigue apuntando al mismo horizonte: garantizar el derecho a la educación, promoviendo las mejores condiciones para lograr el desarrollo integral pleno de todas las personas, sin distinciones, impulsando el compromiso de todos en la construcción de un mundo más justo, humano y sustentable.

Referencias bibliográficas

Azar, G.; Zacarías, I.; Torrendell, C. (2020): *La evaluación en entornos virtuales. Desafíos y estrategias para la educación superior*. Coloquio organizado por la Universidad de San Isidro (USI) y la Universidad Católica Argentina (UCA).

Barber, M.; Mourshed, M. (2008): «Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos». *PREAL*, 41. CINDE, Chile.

Bauman, Z. (2013): *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Paidós, Buenos Aires.

Jarauta Borrasca, B. (2017): «La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la Universidad de Barcelona». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), pp. 103-122. Universidad de Granada, España.

Muñoz, F.; Arvayo, K. (2015): «Identidad profesional docente: ¿Qué significa ser profesor?». *European Scientific Journal*, 11(32), pp. 97-110.

Ortega y Gasset (1914): *Meditaciones del Quijote*. Disponible en: <<https://demiurgord.files.wordpress.com/2014/09/meditaciones-del-quijote.pdf>>.

Pérez Aguirre, R. (2017): «Enseñar y aprender en un mundo mediado por las TIC». En Achard, I. (2017): *Gestión educativa. 25 años de formación profesional desde la Universidad Católica*. Universidad Católica del Uruguay, Montevideo.

Prensky, M. (2011): *Enseñar a nativos digitales*. SM, Madrid.

Puentedura, R. (2014): Blog personal. 21C Learning Conference: SAMR y TPCK: un enfoque práctico para la práctica en el aula. Disponible en: <http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2014/12/11/SAMRandTPCK_HandsOnApproachClassroomPractice.pdf>.

Vaillant, D. (2007): *La identidad docente*. Ponencia presentada en el I Congreso Internacional Nuevas Tendencias en la Formación del Profesorado. Barcelona, España.

Viñals, A.; Cuenca, J. (2016): «El rol del docente en la era digital». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(2), pp. 103-114, Zaragoza, España.