



Universidad de la República

Facultad de Psicología

**Práctica e identidad docente en el escenario del
siglo XXI**

Trabajo final de grado: Monografía

Estudiante: Valentín Nicolás Callorda

García C . I: 4.720.848-1

Tutora: Prof. Adj. Claudia Lema Gleizer

Montevideo,

Uruguay. Octubre,

2020.

Índice:

Resumen-----	2
Palabras claves-----	2
Introducción-----	3
Capítulo 1: Historización de la institución educativa-----	5
1.1. Instituciones disciplinarias-----	5
1.2. Subjetividad pedagógica-----	7
Capítulo 2: Escenario del siglo XXI-----	9
2.1. De la sociedad del disciplinamiento a la sociedad de control-----	9
2.2. La escuela en crisis-----	10
2.3. El aula del siglo XXI-----	13
2.4. Alumnos del siglo XXI-----	14
Capítulo 3: Prácticas docentes en el siglo XXI-----	17
3.1. Formación docente-----	17
3.2. Rol del docente en el siglo XXI-----	20
3.3. Uso de las TIC por parte del docente-----	21
Capítulo 4: Identidad docente-----	26
4.1. Identidad-----	26
4.2. Satisfacción e insatisfacción laboral-----	27
4.3. Crisis en la identidad docente-----	29
Conclusiones-----	31
Referencias bibliográficas-----	33

Resumen:

En el presente trabajo se pretende indagar sobre la importancia de la identidad docente y cómo esta influye en su práctica educativa. Se realizará una historización sobre la institución educativa, desde sus comienzos hasta el día de hoy. La escuela plantea una metodología que en el escenario actual se ha visto cuestionada debido al avance de las tecnologías digitales y a su vez, ingresan en el aula interpelando las prácticas docentes. Estas últimas, en tiempos modernos, tenían como objetivo transmitir la información, a través de la memorización y repetición a sus alumnos. Se pretende dar cuenta de la problemática en que están inmersos los docentes en su práctica pedagógica y que el escenario donde se llevan a cabo se vuelve confuso y cuestionable. Al mismo tiempo, se produce un desajuste generacional entre alumnos y docentes, ya que las tecnologías forman parte del día a día de los estudiantes, y quienes enseñan, deben aprender a convivir con estas mismas y se produce, de esta forma, una modificación en la relación entre docente-alumno-conocimiento. Pensar las prácticas de los docentes en el escenario actual, se vuelve confuso ya que fueron formados bajo una óptica, que hoy en día, resulta acabada. Es por esto, que se instala el cuestionamiento sobre el ser docente, teniendo en cuenta que el mismo se constituye en su contexto de trabajo y a su vez es fundamental para la conformación de una identidad sólida y que permita potenciar la motivación y mejorar la práctica docente.

Palabras claves: Identidad docente– práctica docente – escenario actual- ser docente.

Introducción:

En el transcurso de las siguientes páginas se aspira abordar la práctica e identidad docente en el escenario actual, la que ha ido modificándose por los cambios sociales. En el mismo sentido se reflexiona sobre la tríada docente-alumno-conocimiento.

En la sociedad moderna, donde surgen las instituciones educativas tal como las conocemos, existen roles preestablecidos entre quien enseña y quien aprende. El primero de estos, con un rol activo, es quien posee y transmite el conocimiento, mientras que el segundo, tiene un rol pasivo, recibe y acumula lo que se le transfiere.

En este trabajo se plantea que el rol docente ya no es el mismo que operaba en sus orígenes, y que repensar el mismo se hace necesario, ya que la "(...) nueva práctica social generada por efecto de los desarrollos en computación y telecomunicaciones flexibiliza el eje saber-poder entre las generaciones (progenitores, docentes, autoridad) produciendo nuevos modos de vincularse y establecer lazos sociales" (Angeriz, E., Bañuls, G., Lema, C., 2010, p. 5 – 6). Asimismo el docente, en la actualidad, debe entender su práctica como colectiva más que individual.

De igual modo, existe un enfrentamiento cultural entre docente y alumno, debido a que las nuevas generaciones conviven con las tecnologías digitales y asimismo aprenden de ellas, mientras que el enseñante, tiene que aprender a usar estas tecnologías para luego poder trabajar con ellas en el aula.

Ahora bien, ¿cuál es el uso que se hace de las tecnologías digitales en el aula?, ¿está preparado el docente para trabajar con estas tecnologías?, ¿cómo se ve modificada la identidad de dichos actores con estas nuevas prácticas que están surgiendo?, ¿que es ser docente en el siglo XXI?

Es importante indagar en estos aspectos, debido a que una identidad docente que le otorgue un significado a su práctica, va a favorecer la motivación y la satisfacción laboral, y por ende una mejora de su labor. La identidad que se produce de su praxis se ve influenciada directamente por la valoración social que de ella se tiene.

El trabajo consta de cuatro capítulos organizados de la siguiente forma: en el primer capítulo, se aborda el surgimiento de las instituciones disciplinarias en la sociedad moderna; definiendo a la escuela como una de ellas y su valor como parte de esta sociedad. En un segundo momento, se plantea la forma que la institución educativa adopta para cumplir con su rol como institución disciplinaria y producir una subjetividad pedagógica.

En lo que refiere al segundo capítulo se divide en cuatro momentos: el primero de ellos se centra en el cambio social que se ha estado gestando desde finales del siglo XX. Mientras que en un segundo momento, se expone de qué manera tales cambios impactan en el sistema educativo. La tercera parte se desarrolla sobre los cambios en la dinámica del

aula y la modificación de la tríada docente-alumno-conocimiento, mientras que la última parte se centra en la relación de los alumnos con el conocimiento, y el uso que hacen de las tecnologías digitales.

El capítulo tres se organiza en tres secciones: en la primera de ellas se aborda cómo la formación docente se ha visto cuestionada por el avance de las tecnologías digitales. Mientras que en un segundo momento, se trabaja sobre cómo las Tecnologías de la Comunicación y de la Información han modificado las prácticas y roles de los docentes en el siglo XXI. En la última sección, se hace referencia a investigaciones que muestran el uso real que hacen los enseñantes de estas tecnologías.

El capítulo final consta de tres momentos, en el primero se plantea el concepto de identidad y como este es susceptible de cambios, ya que se entiende como un proceso continuo y dinámico. La segunda parte alude a los factores que influyen en la satisfacción e insatisfacción laboral, y cómo estos impactan en los procesos identificatorios. Finalmente se concluye sobre la crisis de identidad de quién enseña en el escenario educativo actual y la importancia de considerar tal problemática para mejorar la motivación y labor de estos actores.

Capítulo 1: Historización de la institución educativa

Las prácticas docentes, en tanto prácticas sociales, se caracterizan por su historicidad, complejidad y multi-determinación, lo que requiere de una problematización y resignificación situacional permanente de enfoques y teorías, donde se encuentran los desafíos de las prácticas de enseñanza.

Nery Alves

1.1 - Instituciones disciplinarias:

Las instituciones disciplinarias tienen su emanación en la sociedad moderna. Tal como Lejarraga (2012) sostiene puede pensarse que ésta “(...) se inicia con el Renacimiento (siglo XVI) y comienza a declinar luego de la Segunda Guerra Mundial (siglo XX)” (p. 319).

La existencia en la sociedad moderna gira en torno a las instituciones, tales como la familia, la escuela, el hospital, la prisión, el cuartel, la fábrica. Éstas disciplinan a los sujetos que la conforman, trabajando independientemente pero apoyándose unas a otras, en forma de cadena, de forma tal que el resultado de este encadenamiento es un cuerpo normalizado y disciplinado (Lejarraga, H., 2012).

Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004) sostienen que el paradigma de las instituciones disciplinarias son las que prevalecen en tiempos de Estados nacionales, donde la existencia es una existencia institucional. “En este sentido, la vida individual y social transcurre en ese suelo -es decir, en la familia, la escuela, la fábrica, el hospital, el cuartel, la prisión-” (p. 20). Aquí se visualiza el encadenamiento entre las instituciones; la escuela opera sobre las huellas que deja la familia, la fábrica con las marcaciones escolares, la prisión sobre las modulaciones que genera el hospital, y es así que proviene el éxito de la operaria disciplinaria.

El Estado nacional, señalan los autores, que a través de esta organización produce un sentido de existencia a la sociedad, que como fue mencionado en el párrafo anterior, es una existencia institucional, dejando habilitado al individuo que transita por éstas para habitar en el Estado. Éste mismo cumple el rol de meta-institución, siendo el mediador de las diferentes instituciones. El Estado-nación encomienda en estas instituciones la producción y reproducción de una subjetividad institucional, que como resultado produce un ser ciudadano.

El ser ciudadano se conforma en torno a la ley, bajo el postulado de que la ley es igual para todos. “Ahora bien, esta producción en torno de la ley se apoya en dos instituciones primordiales: la familia nuclear burguesa y la escuela. La escuela en tándem con la familia, produce los ciudadanos del mañana” (Corea, C. Lewkowicz, I., 2004, p. 20).

Hacía falta alfabetizar a cada uno de los habitantes de la nación en el uso correcto del idioma patrio, por ejemplo, enseñarles a comunicarse con sus contemporáneos y con las propias tradiciones, mediante la lectura y la escritura, instruirlos para que supieran hacer cálculos y lidiar con los imprescindibles números. Y, además, había que aleccionarlos en los usos y las costumbres dictados por la virtuosa moral burguesa, que se impuso junto con ese inmenso proyecto político, económico y sociocultural. (Sibila, P., 2012, p. 137 - 138)

Además, Foucault (1976) hace referencia a la docilidad de los cuerpos. Siendo éstos los “(...) que pueden ser sometidos, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado” (p. 140). A través de la docilidad y de la utilidad del cuerpo humano es que se ejerce el control sobre los individuos. Este control es la denominada disciplina, que como indica este autor, antes de los siglos XVII y XVIII ya existían formas de disciplinamiento, tales como: los talleres, en los ejércitos y en conventos.

El objetivo de la disciplina no es solamente aumentar las habilidades del cuerpo del individuo sino que también es hacerlo más sumiso, en el vínculo mismo que éste conforma con la disciplina. Mediante la utilidad del cuerpo se produce el aumento de sus fuerzas, mientras que con la obediencia se genera una disminución de éstas. Es así que se ejerce un poder coercitivo en el cuerpo humano, manipulando su comportamiento (Foucault, M. 1976).

Lo hasta aquí mencionado, Foucault (1976) lo denomina una anatomía política, siendo ésta una forma de ejercer el poder sobre el cuerpo humano y “(...) no simplemente para que ellos hagan lo que se desea, sino para que operen como se quiere, con las técnicas, según la rapidez y la eficacia que se determina” (p. 141). Creando cuerpos dóciles, utilizables, sometidos, manipulables y ejercitados.

La anatomía política debe pensarse en múltiples procesos y con orígenes diferentes “(...) que coinciden, se repiten, o se imitan, se apoyan uno sobre otros, se distinguen según su dominio de aplicación, entran en convergencia y dibujan poco a poco el diseño de un método general” (Foucault, M. 1976, p. 142). Aquí se puede visualizar la incidencia de la escuela, junto con los hospitales y las cárceles. Todas de orígenes diferentes pero el modelo de funcionamiento se repite y/o se imita apoyándose unas con otras, ejerciendo y reproduciendo la disciplina.

Para que la escuela funcione necesita de cuerpos infantiles. Los cuerpos que habitan estas instituciones, sea la escuela, el hospital, prisión, deben constituirse como las piezas de una máquina. Bajo esta definición la escuela es entendida como una máquina de producir aprendizaje donde se mantiene a los niños constantemente ocupados (Foucault, M., 1976).

Incluso, siguiendo el pensamiento de Corea, C. Lewkowicz, I. (2004), la escuela funciona como un espacio de encierro, donde el objetivo es disciplinar al cuerpo humano

generando normalización, al igual que las demás instituciones ya mencionadas. Mediante la vigilancia de los individuos que forman parte de las instituciones (los niños en el caso de la escuela) “Se los mira, se los controla, se anota la normalidad, se castiga la desviación, se apuesta permanentemente a normalizar a los individuos dentro del espacio del encierro” (p. 22).

De este modo la sociedad moderna se pensó como igualitaria, de aquí la noción de igualdad de la ley, y además, por ser fraterna y democrática. Sibila (2012) define a la escuela como “(...) una tecnología de época” (p. 137), que fue puesta en marcha con el fin de reproducir este modelo de sociedad. “Y, por tanto, asumió la responsabilidad de educar a todos sus ciudadanos para que estuvieran a la altura de ese proyecto magno” (p. 137).

En definitiva, la institución educativa se crea con el fin de disciplinar, transformar, perfeccionar y crear cuerpos dóciles. Funcionando como un espacio de encierro, al igual que las demás instituciones, vigilando y castigando a los individuos que la conforman. Foucault (1976) sostiene que el objetivo, en este momento histórico es el de instituir “(...) organismos humanos entrenados para trabajar en la cadena productiva, y equipados para funcionar con eficiencia dentro del proyecto histórico del capitalismo industrial” (p. 139). Aportando, con las demás instituciones, a la reproducción de una sociedad normalizada.

1.2 - Subjetividad pedagógica:

Una vez definido el escenario y la importancia de la escuela en su época, en los siguientes párrafos se abordará el cómo la institución educativa cumplía con sus objetivos produciendo una subjetividad pedagógica.

Cuando Corea, C. Lewkowicz, I. (2004) hablan de subjetividad se refieren a la forma de habitar y de hacer en y con el mundo, como “(...) el conjunto de las operaciones realizadas, repetidas, inventadas” (p. 48). La subjetividad pedagógica es reproducida por el dispositivo escolar. El escenario donde está inmersa la escuela obliga a los sujetos a permanecer en este dispositivo, ya que la subjetividad se instituye en la práctica misma y, concomitantemente, reproduce el dispositivo que instituye estas prácticas.

La escuela, como institución, se sostenía bajo ciertos valores morales que debían mantenerse para poder funcionar. Entre ellos se encuentra el reconocimiento a la autoridad del docente en cuanto al conocimiento y, el respeto a la jerarquía, por ejemplo el director. Asimismo, existía una valoración favorable por el esfuerzo y dedicación de las tareas que se enfocan a largo plazo, así como también por el cumplimiento de las rutinas que eran pautadas con anticipación (Sibila, P., 2012).

A continuación, dos ejemplos para explicar de mejor manera lo que hasta aquí se viene desarrollando. El primero de ellos es el examen. Éste es un ritual de la institución educativa para evaluar a los alumnos con el fin de instituir la subjetividad en ellos. Los estudiantes para realizar el examen deberán realizar un conjunto de operaciones, tales

cómo: subrayar las ideas principales de un libro, relacionar los conceptos con otros autores, hacer un resumen, entre otras. En consecuencia, este funciona como una instancia para controlar y duplicar el conocimiento adquirido (Corea, C. Lewkowicz, I., 2004).

Notoriamente, las operaciones realizadas requieren memorizar; la memoria es una condición esencial para llevarlas a cabo y se instituye *también* como efecto de las prácticas pedagógicas: el control de lectura, el examen y la escritura, son prácticas que, alentadas desde la escuela o la universidad, tienen como fin la institución de la memoria como una de las condiciones materiales básicas para el ejercicio de las operaciones que requiere el discurso pedagógico. (Corea, C. Lewkowicz, I., 2004, p. 49)

El segundo ejemplo, tal y como lo definen Corea, C. Lewkowicz, I., (2004) son las planificaciones. Ésta misma tiene una doble función, por un lado, la de un plan para controlar las acciones que los docentes realizan con sus alumnos y "(...) es utilizado por el profesor para ejercer su función (disciplinar, controlar, examinar la duplicación del saber por parte de los alumnos)" (p. 25). Por otro lado, tiene la función de un panóptico, donde no hace falta estar siendo observado para sentir que se está siendo observado. De esta forma la planificación se convierte en un instrumento de la institución educativa para valorar la pertinencia de las propuestas realizadas por el docente, el desarrollo de las mismas, y la relación que éstas tienen con el saber pedagógico.

El dispositivo pedagógico pretende que los alumnos deben estar quietos para cumplir con las tareas pautadas, en sus asientos, sin estímulos que interfieran su concentración (Corea, C. Lewkowicz, I., 2004). Es así que se refleja la relación entre atención, memoria y pensamiento de forma tal que un alumno puede pensar que:

(...) si leo, escucho mi voz, que es cómo escuchar mi pensamiento; si escribo, veo mi letra, que es como leer mi pensamiento; si pienso o razono (...) sólo tengo que escuchar mi propia voz o la del texto, con la que entro entonces en diálogo. (p. 49)

Bajo estas normativas la institución educativa sentó sus cimientos, produciendo una subjetividad pedagógica y formando parte del disciplinamiento de los ciudadanos. Creando y reproduciendo normalidad y lo que debía ser correcto. "Sus dictámenes se cumplían de manera cotidiana, porque se creía firmemente que así debía de ser, sin mayores rebeldías ni impertinencias (...) porque era así como la máquina funcionaba, y así debía de ser" (Sibila, P., 2012, p. 141).

Con estos métodos, y bajo la idea de enseñar todo a todos, el dispositivo escolar cumplía su función como institución, bajo una anatomía política, regulada por el Estado nacional; la de crear sujetos útiles, ciudadanos, crear hábitos de normalización y disciplinamiento.

Capítulo 2: Escenario del siglo XXI

No debemos olvidar que nuestros alumnos llegan a la escuela con fuertes desigualdades, resultado de su experiencia de vida. Si ignoramos esto y empleamos métodos que busquen la homogeneidad, cerramos los ojos a las diferencias, estaremos consolidando más aún esas desigualdades.

Lourdes Barrón

2.1 - De la sociedad del disciplinamiento a la sociedad de control:

Como se sostuvo hasta aquí, en la sociedad moderna, las prácticas sociales se organizan a través del desarrollo industrial y el trabajo en fábrica. La vida individual y social transcurren en torno a las instituciones, siendo la escuela una de éstas.

Las formas de producir disciplinamiento típicas del siglo XIX y XX no son necesarias en la actualidad para crear cuerpos dóciles, debido a que están surgiendo nuevas formas de producir subjetividad, y nuevas formas de relacionarse socialmente, "(...) estamos todos "libremente" conectados, no solo a las redes sociales, al correo electrónico y al teléfono portátil, sino también a otros dispositivos de rastreo, como el sistema de geolocalización, las tarjetas de crédito (...)" (Sibila, P., 2012, p. 143).

En cuanto a esto, Deleuze (1991) define a la sociedad de hoy como Sociedad de control. En la actualidad, la sociedad se sustenta en torno a las tecnologías digitales y electrónicas, siendo una organización del capitalismo, regido por el marketing, el exceso de producción, control en espacios abiertos, publicidad, consumo, conectividad en redes de comunicación globales y más.

En la sociedad disciplinaria, siguiendo la línea del mismo autor, siempre había que volver a empezar, es decir, luego de la escuela se empieza el cuartel y una vez finalizado este, se comienza en la fábrica. Como se sostuvo en el capítulo anterior, las instituciones dejaban una huella en los individuos que los habilitaba a transitar de una institución a otra. En la sociedad de control, en cambio, lo esencial radica en las cifras y no tanto en dejar una marca en los individuos. Hoy en día se venden servicios y se compran acciones. Es aquí donde las instituciones disciplinarias dejan de estar encadenadas y reguladas por el Estado y se han convertido en una figura cifrada. Donde la empresa solo tiene administradores que deforman y transforman las cifras de esta.

Tal es así, que en las fábricas se operaba en máquinas simples, con relojes, palancas, etc. En cambio, en la actualidad, la empresa ha ocupado el lugar de la fábrica y se trabaja en torno a máquinas informáticas. El capitalismo actual ya no se centra en la producción sino en la superproducción. El control social, como expresa el autor, se impone mediante el marketing. Esta es una forma de control que se expresa a corto plazo, de forma continua y rápida. Todo lo contrario a la disciplina, que ejercía el control a largo plazo, de una forma duradera y sostenida.

Otra caracterización que se torna importante mencionar, son las nuevas formas de relacionamiento social que se están produciendo, como consecuencia del avance del capitalismo y que giran en torno a las tecnologías digitales. Al mismo tiempo, existen los modos previos de socialización, de tal modo, que coexisten unos con otros, y como consecuencia, es evidente que están surgiendo nuevas configuraciones de redes vinculares (Angeriz, E., et al. 2010).

Estas nuevas formas de relacionamiento social Coll (2004) lo define como Sociedad de la Información (de ahora en adelante SI). Al mismo tiempo afirma que "(...) estamos asistiendo a la aparición de una nueva forma de organización económica, social, política y cultural, (...) que comporta "nuevas formas de vivir y trabajar juntos", y también de comunicarnos, de relacionarnos, de aprender e incluso de pensar" (p. 2).

En esta misma línea, complementando, Bañuls (2013) define a estos cambios como Sociedad de la Información, y sostiene que la misma se viene gestando desde finales del siglo XX y principios del siglo XXI, y se caracteriza por el acceso e inmediatez a la información.

Así pues, debido al surgimiento de las redes sociales los medios de comunicación tradicionales han perdido su estabilidad. Todos los integrantes de las redes pueden ser productores de información, comentarlas y evaluar las mismas. De esta forma, se reduce la distancia entre emisores y receptores de la información, incrementándose la interacción entre los mismos (Bañuls, G., 2013).

Corea y Lewkowicz (2004) aluden que en el siglo XIX la subjetividad social se impone mediante la práctica de la lectoescritura, mientras que en el siglo XX es por medio de la escucha y en el siglo XXI a través de la mirada. Nos encontramos "(...) ante un "nuevo paradigma tecnológico organizado en torno a las tecnologías de la información" asociado a profundas transformaciones sociales, económicas y culturales" (Coll, C., 2004, p. 3).

De igual modo, dentro de todas las tecnologías creadas por el ser humano, las que tienen mayor importancia son las que son capaz de representar y transmitir la información. Esta importancia radica en la medida en que se logra modificar las actividades de las personas, las prácticas y formas de organización social, hasta la forma en que se comprende el mundo. Es decir, que logran generar un cambio en la subjetividad, tanto individual como en la esfera de lo social (Coll, C., 2004).

2.2 - La escuela en crisis:

Con lo antedicho en el primer capítulo, la escuela se entiende como una tecnología de época, de tal forma, la institución educativa no se puede comprender por fuera de los cambios sociales. Estas se modifican en la medida que las prácticas sociales lo hacen, al igual que los sujetos que son quienes habitan las instituciones, teniendo en cuenta que las tecnologías forman parte de su día a día y accionan, de este modo, en relación a su contexto cotidiano. Es así que las prácticas sociales, al verse modificadas, afectan las organizaciones de las instituciones, siendo la escuela una forma de organizar la educación (Bañuls, G., 2013).

Angeriz, E. et al. (2010) dejan entrever que la institución educativa que se regía bajo las normas del disciplinamiento se encuentra en crisis, no sólo ésta sino que todas las instituciones de la modernidad. Además, afirman, que este cambio se debe a los avances en las tecnologías de la comunicación y la accesibilidad a ellos.

Mientras que la escuela moderna se basada en la máxima de enseñar todo a todos, en la era digital la forma de relacionarse con el conocimiento está dando espacio a “(...) lo diverso, lo singular, lo complejo, lo múltiple, la imagen y la accesibilidad informacional” (Bañuls, G., 2013, p. 124). Esto trae consigo una modificación en la relación entre docente-alumno-conocimiento.

Lara (2010) citada por Bañuls (2013) alega que

La educación sucede cada vez más fuera de los límites de las instituciones educativas y se expande por los escenarios no formales de ocios compartidos. La escuela, como instrumento propio de la modernidad, está quedando obsoleta para asumir los retos de la cultura digital en una sociedad globalizada que muestra elementos muy distintos de aquella para la que fue diseñada. (p. 130 - 131)

Existen motivos para cuestionar el papel de la escuela en la actualidad debido a que las tecnologías digitales interpelan la institución educativa, de forma tal que en diferentes países de América Latina se han creado distintos proyectos educativos para incluir las Tecnologías de la Información y Comunicación (de ahora en más TIC) en el aula.

Las TIC al incorporarse en el ámbito educativo traen consigo nuevas formas de relacionarse con el conocimiento y modifican las relaciones que se dan entre docentes-alumno-conocimiento. En cuanto a esto, Coll (2004) define a esta relación como triángulo didáctico o triángulo interactivo y del mismo modo en que que las TIC transforman el escenario educativo hacen surgir otros nuevos espacios.

Ahora bien ¿qué son las TIC?. Bañuls (2013) toma la definición que realiza el *Informe sobre Desarrollo Humano Venezuela 2002* que propuso el PNUD (2002), complementandolo con la definición que realiza el Plan Ceibal (2007).

La primera entiende a las TIC en dos conjuntos: las tecnologías de la comunicación (TC) y las tecnologías de la información (TI). A las TC las constituyen, principalmente, la radio, la televisión, teléfonos de líneas. Mientras que las TI se definen por la digitalización de la tecnologías que realizan registros de contenidos, cómo la informática. En lo que refiere al Plan Ceibal determina que las TIC son las tecnologías informáticas que integran la información en diferentes formatos tecnológicos, diferenciándose de la linealidad de los textos escritos. Éstas no reemplazan las tecnologías que ya estaban instaladas, como los libros, sino que las complementan (Bañuls, G., 2013).

Angeriz (2012) señala que

Todas las tecnologías, desde las más tradicionales como el pizarrón, la tiza o el ábaco, hasta las más modernas digitales y multimedias, tienen su historia, sus

intencionalidades y su razón de ser en el contexto y la cultura de la cual emergieron. (p. 99)

En la misma línea Coll (2004) plantea que las TIC siempre han sido "(...) instrumentos utilizados para pensar, aprender, conocer, representar, y transmitir a otras personas y otras generaciones los conocimientos y los aprendizajes adquiridos" (p. 2). Han existido en diferentes momentos de la historia de la sociedad pero en diferentes formatos, desde el Paleolítico, en las pinturas rupestres, hasta la posibilidad de capturar una imagen con un teléfono móvil y transmitirla en miles de kilómetros.

En los inicios de la década del 80, la escuela intentó por primera vez transformar sus prácticas a través de las salas de informática. Las máquinas electrónicas fueron puestas sobre el escritorio con el intento de mejorar el aprendizaje y la enseñanza, tratando de dialogar con las lógicas antiguas, "(...) forzando la tecnología a los paradigmas previamente instituidos" (Bañuls, G., 2013, p. 131).

(...) la centralidad de la educación en la SI, junto con las nuevas posibilidades de acceso a la información y el conocimiento que ofrecen las TIC, ha llevado a profesores, investigadores, gestores, planificadores, responsables políticos y profesionales de la educación en general a señalar, cada vez con mayor insistencia, la necesidad de una revisión en profundidad del papel, las funciones y la organización de los sistemas y servicios educativos (...) (Coll, C., 2004, p. 3)

Es así que en los últimos tiempos son varios los países de América latina que implementaron diferentes programas para introducir las TIC en el sistema educativo. El programa OLPC (One Laptop per Child, traducido: una computadora portátil por niño) despertó interés en países como Uruguay, Argentina, México, Perú, Paraguay, Haití y Nicaragua (Artopoulos, A., 2013).

En Uruguay se lleva a cabo el proyecto socio educativo denominado Plan Ceibal (Proyecto Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea) creado en el año 2007 hasta la actualidad. Este se planteó como cometido entregar una computadora a cada niño de escuela pública y tiende a reducir la brecha de acceso a las tecnologías en la sociedad Uruguaya (Tarradas, N., 2014).

(...) el Plan Ceibal descansa sobre tres pilares básicos: "equidad, aprendizaje y tecnología. La combinación de estos tres cimientos brinda al Estado la capacidad de ofrecer igualdad de oportunidades, desarrollar nuevas herramientas para el aprendizaje y la enseñanza, y establecer una nueva relación entre la sociedad y la tecnología". (CPA-Ferrere, 2010, p. 5)

Estas son políticas implementadas con el fin de salvar a la escuela ante la digitalización en la sociedad. "Estos programas se basaron en un diagnóstico de la ineficacia del sistema educativo, y del agotamiento de la forma escolar tradicional; (...) la lección magistral, y la memorización y el ejercicio repetitivo" (Dussel, I., Trujillo, B., 2018, p. 143). Ya que la forma de habitar la escuela en tiempos donde el mercado es el regulador de las prácticas sociales difiere de cuando el regulador de las mismas era el Estado.

Es evidente que la escuela se ha visto interpelada por los avances de las tecnologías digitales e incluir a las mismas en las aulas fue puesto como una solución al cambio cultural. Ante esto Sibila (2012) se pregunta “¿La solución para revitalizar la educación sería incorporar los medios de comunicación y las nuevas tecnologías al ámbito escolar? ¿Es posible hacerlo y que la institución así intervenida siga conservando su condición de colegio?” (p. 144).

A su vez Bañuls (2013) se pregunta “¿Cuáles son los dispositivos que necesita la educación hoy? ¿Cuáles son las habilidades y destrezas de las que tendría que ocuparse la escuela en tiempos de la SI?” (p. 125)

2.3 - El aula del siglo XXI:

Dussel y Trujillo (2018) exponen la idea de entender al aula como una coreografía. La atención y los cuerpos son distribuidos en el espacio y tiempo. Se estructura en base a un trabajo en común, donde se pueden organizar tiempos de trabajos individuales y colectivos. Simultáneamente, está poblada por tecnologías de diferentes épocas, como las pantallas, pizarra, libros, tiza, borrador, el papel, etc.

Ahora bien, es en el aula donde se instala el trabajo en común entre docentes y alumnos en relación al conocimiento. Pero ¿de qué modo, estas relaciones, se ven afectadas ante el impacto de las tecnologías digitales?.

Lo que se expondrá a continuación se basa en dos investigaciones, una de ellas se llevó a cabo en México, en los períodos de 2014 y 2016, “(...) con un abordaje cualitativo, y con base en observaciones de clase, entrevistas a profundidad y análisis documental, se analizaron las tareas escolares desarrolladas con medios digitales” (Dussel, I., Trujillo, B., 2018, p. 152). La segunda de ellas se realizó en Argentina, llevando a cabo tres investigaciones continuas en los años 2012/2013, 2015, 2018. Se estudió la pedagogía en las aulas con la inserción de los medios digitales, con planificaciones, observaciones, análisis de producción y entrevistas.

Las autoras revelan, que en el caso de las investigaciones en Argentina, los alumnos dividen su atención, ya que suelen mirar las pantallas de los celulares o haciendo otras actividades de su interés, y alternativamente, prestan atención a lo que presenta el docente.

La individualización de las pantallas que traen las *netbooks* y los celulares, junto con el uso extendido de los auriculares para crear climas sonoros propios, muestran un quiebre con la secuencia y linealidad que imponía el orden de la clase simultánea, y una apertura a un tipo de organización más personalizada que (...) no siempre logra constituir eficazmente un buen entorno de trabajo, y tampoco parece aprovechar las ventajas del trabajo presencial común. (Dussel, I., Trujillo, B., 2018. p. 155)

Además, en las investigaciones desarrolladas en Argentina, las clases no tienen un comienzo y un final claro, esto es producto del constante sonido de los teléfonos

celulares y como consecuencia el horario de clase suele extenderse hasta la hora del recreo. Otro rasgo que interfiere en la continuidad de las clases son las dificultades técnicas que suelen darse para llevar adelante la clase, como por ejemplo conectar el proyector, y resolver estas cuestiones lleva parte significativa del tiempo de la clase (Dussel, I., Trujillo, B., 2018).

En definitiva, como expresan las autoras, el impacto de las tecnologías digitales se puede visualizar de tal forma que se produce una fragmentación en la atención por parte de los alumnos, y "(...)" que vuelve muy desafiante la acción de coordinar y organizar una "coreografía del aula" por parte de los docente (...)" (p. 157).

En el caso del bachillerato de México la situación es diferente. "El perfil institucional enfatiza el vínculo con el conocimiento y la continuación de estudios en la universidad, y tiene una mayor eficacia en producir identidades estudiantiles afiliadas con la institución" (p. 158). Aquí se respetan los horarios, los maestros orientan las clases y controlan el tiempo de trabajo, y a su vez, existen reglas en cuanto al uso del celular. No se presenta tanto la fragmentación pero si el trabajo en pequeños grupos y una mayor relevancia a la individualización de las actividades (Dussel, I., Trujillo, B., 2018).

Estas investigaciones muestran cómo las tecnologías digitales modifican la dinámica del aula que se venía dando en tiempos modernos. Pero ¿cuál es el uso que hacen los docentes de las TIC? ¿Están capacitados para el uso de las mismas? ¿De qué manera se ve interpelada la práctica e identidad docente? Algunas de estas preguntas guiarán los capítulos siguientes, ya que, siguiendo a Coll (2004) es en las actividades que desarrollan los profesores y alumnos donde puede comprenderse y valorar el impacto de las TIC en el ámbito educativo. Mientras que en los párrafos que se expondrán a continuación, se hará referencia sobre cómo las TIC modifican las formas de pensar, hablar y procesar la información de los alumnos, modificando otro vértice de la relación entre docente-alumno-conocimiento, y que debe ser considerada para pensar las prácticas e identidad de los docentes.

2.3 - Alumnos del siglo XXI:

Bajo la idea de Sibila (2012) de que la escuela está en crisis es que sostiene que existe una incompatibilidad entre dicha institución y los alumnos de hoy. Existiendo un desajuste generacional, debido a que los cuerpos y las subjetividades contemporáneas son productos de los nuevos cambios sociales. Esta incompatibilidad

(...) se hizo más incontestable en los años más recientes, cuando se fue gestando un encaje perfecto entre esos mismos cuerpos y subjetividades, por un lado, y los aparatos móviles de comunicación e información, como los teléfonos celulares, las redes sociales y las computadoras portátiles con acceso a internet. (p. 137)

Es pertinente mencionar aquí las perspectivas constructivistas y socioconstructivistas del aprendizaje. La primera teoría es desarrollada por Piaget mientras que la segunda por Vigotski. La teoría constructivista propone que el proceso de aprendizaje es participativo e interactivo llevado a cabo por el propio sujeto. El

conocimiento es una construcción de este, dándole mayor importancia a los factores internos del aprendiente. Para el socio-constructivismo, el acto de aprender no se reduce solamente al medio físico sino que además cobra protagonismo el medio social (Rodríguez, L., 2015).

Fernández (2003) asevera que los medios de comunicación, con su potencia en el aprendizaje y pensamiento en los sujetos, superan a la institución educativa. Lográndose constatar aquí la importancia del medio social a la hora de relacionarse con el conocimiento.

Angeriz (2012) expresa que el niño maneja los instrumentos que están a su alcance a través de la interacción o acción compartida que hace con ellos. En lo que refiere a las relaciones que se establecen con las TIC, exhibe que "(...) son muy dinámicas y fluyen muchas veces por lugares inexplorados, dependiendo de los contextos sociales y vinculares donde se desarrollan los procesos singulares" (p. 106 – 107).

Es así que los alumnos de hoy adquieren un lenguaje diferente de quienes nacieron en épocas donde predominaba la cultura letrada, debido a la influencia de las tecnologías digitales, respecto a esto, Prensky (2001) define a estas nuevas generaciones como nativos digitales, mientras que las generaciones que deben adaptarse a este cambio cultural los denomina inmigrantes digitales.

La socialización y la forma de comunicarse difieren de como eran en épocas modernas. "Las formas de pensar, procesar, comunicarse, sentir que tienen niños y jóvenes en la actualidad presenta particularidades y reviste diferencias con las del mundo adulto mucho más que en otras épocas" (Rodríguez, L., 2015, p. 9).

Los nativos piensan y procesan la información de manera diferente a como lo hacen los inmigrantes digitales,

(...) presentan diferencias cognitivas en las formas de aprender y comunicar y en su comportamiento social. Están habituados a recibir la información de forma rápida e instantánea, a procesar en paralelo y a la multitarea, prefieren los gráficos e hipertextos a los textos tradicionales y funcionan mejor al trabajar en red. (Rodríguez, L., 2015, p. 12)

También hay que tener en cuenta que los conceptos de nativos e inmigrantes digitales han sido cuestionados por Cassany y Ayala (2008), ya que el énfasis está puesto en una diferencia generacional sino que inclusive debe considerarse la penetración de las TIC en cada situación. Igualmente expresan que "(...) en la actualidad existen niños que no acceden a la tecnología, por lo tanto, se los puede considerar como inmigrantes digitales" (p. 12).

Es así que los niños de hoy conviven en un contexto donde las tecnologías digitales son organizadores de las configuraciones sociales y se produce una desigualdad en cuanto a las oportunidades que tienen los sujetos para poder acceder a ellas (Angeriz et al., 2010).

Es preciso entender que los alumnos que llegan hoy a la escuela no son los mismos que lo hacían en tiempos Estatales. Existe un desajuste generacional entre quien

aprende y quién enseña, y se hace necesario comprender desde el ámbito educativo lo expuesto en esta parte “ (...) ya que hoy los niños y jóvenes están expuestos a una hiperestimulación que produce la hiperactividad como reacción, la cual puede ser considerada como síntoma en el contexto aula” (Rodríguez, L., 2015, p. 10 – 11).

Lo aludido hasta aquí da cuenta de la problematicidad de la situación. Al verse modificada la institución educativa y sus partes, el aula aumenta su complejidad debido a que no existe un solo alumno con las mismas características sino que debe entender al grupo como heterogéneo, donde la premisa de enseñar todo a todos debe cuestionarse y re-diseñarse. Volver a pensar la relación entre docente – alumno – conocimiento y darle mayor protagonismo a quién enseña: el docente.

Capítulo 3: Prácticas docentes en el siglo XXI

En el campo de la educación siempre fue problemática la relación entre el pensamiento y la acción, entre el decir y el hacer; muchas veces lo que pregonamos no es lo que hacemos en las aulas. Existe una brecha entre el saber formal, teórico, técnico y las prácticas docentes.

Lourdes Barrón

3.1 - Formación docente:

Las transformaciones sociales que se vienen desarrollando afectan el relacionamiento con el saber, y el lugar de jerarquía en torno al mismo. Los docentes ejercen su función en términos de cómo ellos fueron formados. Ahora bien ¿las TIC forman parte de su proceso de formación? ¿qué posicionamiento adoptan los mismos frente al ingreso de las TIC en su práctica educativa?

La identidad docente, tal y como expresa Vaillant (2008), no es solo la obtención del título que habilita a este a ejercer su rol sino que comienza con la formación inicial y se sostiene a lo largo de su trayectoria profesional. La identidad es necesario construirla y para esto es necesario “(...) de un proceso individual y colectivo de naturaleza compleja y dinámica lo que lleva a la configuración de representaciones subjetivas acerca de la profesión docente” (p. 18). Igualmente, este tema será tratado con mayor profundidad en el siguiente capítulo.

Las siguientes tres investigaciones que se expondrán pretenden dar cuenta acerca del posicionamiento de los docentes ante el ingreso de las TIC en el aula. En un primer lugar, la investigación llevada adelante por Cora (2008) *Nudos y Nodos: Las TIC en la Enseñanza* expresa que los docentes enseñan en relación a cómo fueron formados y que en algunas oportunidades no logran integrarlas en su práctica porque no aprendieron de ellas. Por su parte, una segunda investigación que resulta relevante considerar, es la llevada adelante por Moreira (2010) el denominado Proyecto Medusa, en él se visualiza el proceso de integración de las TIC en el aula y cómo la práctica docente queda relegada a la figura de un coordinador. Adoptando de esta forma una postura pasiva en relación al uso de las TIC. En tercer y último lugar, considero preciso mencionar la investigación llevada a cabo por Bañuls (2011) llamada *Una laptop por niño/OLPC en el Espacio áulico. Inclusión de la Conectividad a las Prácticas Educativas. Procesos de Subjetivación en docentes y estudiantes, Estudio de Caso: Escuela 268, 6°. Año, Turno Simple; Ciudad de la Costa, Uruguay, 2009*, donde se propone estudiar los cambios subjetivos de estudiantes y docentes con la implementación del Plan Ceibal y la creación de la figura del Maestro de Apoyo.

De acuerdo a Cora (2008), su investigación plantea la interrogante desde qué lugar se posiciona el docente ante los avances tecnológicos. Manifiesta que estos enseñan en relación a cómo ellos aprendieron. Es decir, que necesitan aprender de las tecnologías, y que en reiteradas ocasiones los docentes no hacen uso de ellas por el motivo de no haber aprendido a usarlas en el proceso de su formación, y por ende, terminan enseñando en relación a cómo aprendieron.

Además, el autor agrega que es necesario relacionarse en la comprensión de los nuevos lenguajes que se están produciendo hoy en día y que el no acceso al mismo es una forma de exclusión social. Sostiene que introducir las TIC en el aula no es tan difícil sino que la dificultad radica en el hecho de aprender de los recursos tecnológicos y que en muchas ocasiones, como se señaló en el párrafo anterior, no se utilizan por el hecho de que los docentes no aprenden de ellos en su proceso de formación.

El Proyecto Medusa por su parte, plantea el objetivo de proveer de tecnologías digitales los centros educativos de Canarias (España) y brindar formación a los docentes en el uso de las mismas. Se llevó a cabo en tres centros de educación infantil y primaria, y uno de educación secundaria. Se utilizó la metodología cualitativa: observación de las clases, entrevistas y grupos de discusión con los alumnos.

El objetivo que persigue es analizar el proceso de integración de las TIC en las prácticas de aprendizaje y enseñanza, en los centros mencionados (Moreira, A., 2010). Se constató que en los centros de educación primaria existe la figura de un coordinador TIC, teniendo como función la "(...) dinamización del aula Medusa, coordinación con el profesorado, en algunos casos la organización de actividades en el aula, asistencia a los profesores, facilitan recursos para la docencia y ofrecen información sobre actividades de formación" (p. 89). La actividad del profesorado en algunas ocasiones queda relegada al coordinador, caracterizándose, este, por el liderazgo y el reconocimiento dentro de la institución. De esta forma, quienes enseñan sienten un apoyo que es gratificante a la hora de llevar a cabo su labor.

En cambio, en los centros de educación secundaria los docentes presentan mayor independencia en cuanto al uso de las tecnologías digitales. "Es decir, en este centro los docentes son más autónomos y con mayor capacidad de iniciativa propia para la planificación y desarrollo del uso pedagógico de las TIC" (Moreira, A., 2010, p. 93). Lo contrario a lo que sucede en los centros de educación primaria, los docentes presentan mayor dependencia de la figura del coordinador. Se comprobó, que este, posee un rol fundamental de asesor interno ayudando a sus compañeros, ya sea en tareas de formación como en actividades de apoyo.

Un aspecto que resulta relevante en la investigación de Moreira (2010) es que deja

entrever la brecha generacional que existe entre estudiantes y docentes. Los alumnos están “(...) más habituado al uso de las tecnologías que el profesorado ya que estas herramientas forman parte de las señas de identidad generacional con las que se identifican” (p. 91). Asimismo se visualizó que en algunas ocasiones los estudiantes cuando se les presenta alguna interrogante o dificultad, ya sea de carácter técnico o de contenido con la asignatura, deciden preguntar a sus compañeros antes que al propio docente

La tercer y última investigación considerada como ya mencione, será la de Bañuls (2011) que plantea entre sus conclusiones la determinación de que los docentes que han participado de instancias de formación complementaria, se han visto motivados debido a que pueden repensar sus prácticas y adoptar un nuevo posicionamiento a partir del ingreso de las XO en el aula. La autora señala que lo que está en discusión, no es sobre si las TIC deben incluirse o no en los centros educativos, sino lo que se cuestiona, es de qué modo han de implementarse dichas tecnologías y con qué modelos pedagógicos. Ante esto, los docentes han adoptado “ (...) una actitud problematizadora y crítico reflexiva hacia un proceso de apropiación (...), donde el énfasis está en la construcción de conocimiento y el acceso a la información” (Rodríguez, M., 2015, p, 6).

En la misma línea, tomó los conceptos de inmigrantes digitales (mencionados y definidos anteriormente)¹ destacando que éstos se convertían en un obstáculo en la implementación de las XO en el aula (cabe destacar que en el año que se llevó a cabo la investigación se implementa el último año de instalación logística del Plan Ceibal a nivel nacional), puesto que como inmigrantes les llevaba más tiempo apropiarse de éstas tecnologías. “El diagnóstico indicaba que había que trabajar con los migrantes digitales primero, para mitigar los niveles de ansiedad frente a lo desconocido (...)” (p. 134).

En las instituciones educativas se produjo un cambio asignando funciones a docentes; los docentes de informática se convirtieron en dinamizadores ceibal, y por otro lado, se destinó una partida de gastos con el objetivo de que cada escuela tuviera un Maestro de Apoyo Ceibal.

Es importante aquí la figura del Maestro de Apoyo Ceibal, debido a que los mismos recibieron cuatros meses de formación específicas en el tema y que “(...) tendrían que socializar en la escuela desde el rol de apoyo a los equipos docentes, no como replicadores de información sino apoyando a los docentes en las actividades” (p. 135). La figura de este Maestro de Apoyo da cuenta de la movilización de la institución educativa, de la creación de nuevos saberes y conocimientos y la función referente del docente en cuanto al vínculo del conocimiento, y la creación de dicha figura da cuenta de la precaria formación de los

¹ Prensky (2001)

docentes en tecnologías digitales.

Las tres investigaciones concuerdan en que no alcanza con introducir las TIC en el sistema educativo sino que éstas deben estar acompañadas con un modelo pedagógico que sustente las prácticas docentes y que las tecnologías tengan un uso innovador en sus prácticas. Dan cuenta de la necesidad de repensar el currículum y la formación de los docentes. Las prácticas de éstos “(...) en el contexto actual se encuentran en un proceso de transformación, los docentes son partícipes de nuevas formas de enseñar y nuevas formas de aprender” (Rodríguez, M., 2015, p. 14). Además, expresan cómo las TIC no logran integrarse en las prácticas de los docentes debido a que su formación se daba en un contexto donde las tecnologías no eran parte del día a día de los sujetos. Ante tales cambios, es que sus prácticas se han visto interpeladas, pero hay que tener en cuenta que las mismas comienzan con su proceso de formación.

3.2 - Rol del docente en el siglo XXI:

En tiempos institucionales el docente organizaba su tarea desde la figura de la autoridad, y éste era quién poseía el saber y se los transmitía a sus alumnos, donde el dispositivo aula se organizaba mediante grupos homogéneos y se les enseñaba todo a todos, siendo útil lo que éste le transmitía a todos los estudiantes. Es así que se traza la relación del docente y el alumno en torno al conocimiento. Se establecía una relación jerárquica, llevando adelante “(...) el modelo organizacional autocrático, imperante en la revolución industrial que fomentó en el ámbito de la educación la enseñanza por repetición y el aprendizaje memorístico” (Bañuls, G., 2013, p. 47).

Ante el ingreso de las TIC en el aula, estas funciones de los docentes se ven modificadas, produciendo nuevas formas de relacionarse con el conocimiento, tanto en el docente como en el alumno. Coll, C., Mauri, T., Omrúbia, J. (2008) hacen referencia a la relación que se impone entre estos tres elementos y es en esta donde se encuentra la clave de la enseñanza y el aprendizaje.

En lo que concierne a los niños/as, se los entiende como seres singulares que presentan capacidades distintas, habilidades, destrezas singulares y formas diferentes de procesar la información. La educación debe adaptarse a ellos, es aquí donde el docente deja de ser quién transmitía la información para convertirse en un mediador de la misma. En el contexto actual, su tarea es la de dirigir sus estrategias con el fin de construir un sujeto que sea capaz de buscar la información y pueda adoptar una postura crítica reflexiva en relación a la misma (Angeriz, Bañuls, Da Silva & Silva, 2014).

Pero ni información es sinónimo de conocimiento ni la recepción o el acceso a la información garantiza el aprendizaje. La información se convierte en conocimiento y el acceso a la información da lugar al aprendizaje cuando actuamos sobre ella, la procesamos, la organizamos, nos la apropiamos, la utilizamos y la confrontamos con otros; en suma, cuando somos capaces de darle significado y sentido. (Coll, C., 2004, p. 8)

La actividad que se establece entre los tres elementos del triángulo didáctico, el mismo autor, la define como actividad conjunta, donde "(...) se implican y participan profesores y alumnos, durante períodos más o menos largos, mientras desarrollan actividades y tareas en torno a los contenidos" (Coll, C., 2008, p. 4). Es a través de la incidencia que tengan las TIC en dicha actividad donde pueden tener efectos transformadores y modificadores de las prácticas educativas.

Es así que los roles pre-establecidos que se instalaron en el sistema educativo en la sociedad moderna se han visto modificados. "El vínculo docente – estudiante mediado por el conocimiento requiere ser observado y pensado, considerando los agenciamientos que los sujetos allí implicados están produciendo con relación a la incorporación de las TICs" (Angeriz, E. et al., 2010, p. 3 – 4).

3.3 - Uso de las TIC por parte del docente:

Ante el ingreso de las TIC en el escenario áulico y su consecuente modificación en las relaciones que allí acontecen: ¿cuál es el uso que de ella se hace? ¿es un uso innovador o simplemente potencian las prácticas que ya se venían desarrollando? ¿cómo impacta su incorporación en las prácticas escolares?.

Se necesita tener en cuenta las características y la naturaleza de los recursos tecnológicos de los que se dispongan, lo que Coll (2004) denomina diseño tecnológico, ya que dependen de estos, en gran medida, para que el uso pedagógico de las TIC sea efectivo. Otro aspecto a tener en cuenta, es el uso que está previsto realizar de dichas tecnologías, que lo define como diseño pedagógico. La unión de ambos lo nombra diseño tecnopedagógico, siendo este, un referente para la práctica misma, estando al mismo tiempo sometido a las interpretaciones que los diferentes participantes hagan de él.

En la misma línea y siguiendo al mismo autor se da cuenta de que la importancia radica en el uso que se haga de estas tecnologías, y no solamente en las características y los modelos pedagógicos, como se hizo referencia anteriormente, aun así, están sujetas a interpretaciones y el fin último es la práctica misma. Es decir, es en el uso de la actividad conjunta, que llevan a cabo profesores y estudiantes en relación al aprendizaje, donde se encuentra la clave para visualizar el impacto de las TIC en las prácticas educativas.

Ahora bien, la experiencia ha mostrado que las TIC se utilizan con el fin de "(...) reforzar, apoyar o poder llevar a la práctica planteamientos, modelos o metodologías

pedagógicas preexistentes” (Coll, C., 2004, p. 18). Además, generalmente no existe una relación biunívoca entre lo que es el recurso tecnológico y su uso. El mismo recurso puede usarse de diferentes maneras y un mismo uso puede realizarse en diferentes tecnologías.

En relación a lo anterior, Coll, C. et al. (2008) manifiestan que las TIC pueden dar lugar a nuevas organizaciones de la actividad conjunta; formas un tanto más transformadoras y otras con menor capacidad.

A continuación se tratará de detallar algunos usos de las TIC que interactúan en el triángulo didáctico. Se entiende oportuno, en este caso particular, centrarse en el uso por parte de los docentes ya que es el objetivo de dicho trabajo. Las investigaciones que se expresarán son de diferentes años: 2008; 2010; 2014 y 2016, 2012/2013, 2015 y 2018, con el fin de dar cuenta que la problemática no es un tema reciente, sino que transcurren los años y no se han constatado grandes avances en el tema.

La primera investigación se organiza en un trabajo realizado con metodología de estudios de casos, llevado adelante por Coll et al. (2008), analizaron cinco secuencias didácticas completas. Teniendo como objetivos visualizar los usos reales y previstos por parte de los participantes en las cinco secuencias didácticas, analizar el contraste entre dichos usos y poder indagar sobre cuán transformadores pueden considerarse los usos reales.

Las cinco secuencias didácticas se desarrollan en sus contextos naturales. La primera se llevó adelante en “(...) un curso de lengua catalana para adultos extranjeros, basado en un proceso de autoaprendizaje a partir de material multimedia” (p. 6). La segunda de las secuencias didácticas es llevada a cabo en la Universitat Oberta de Catalunya, con alumnos de la licenciatura de Psicopedagogía. Aquí la enseñanza se desarrolla en una modalidad de distancia. La tercera transcurre en la Universidad de Barcelona en la asignatura Historia Contemporánea en un formato semipresencial. La cuarta de ellas se instala en un proyecto de investigación guiada que se denomina *Conocer la ciudad de Barcelona*, impulsado por estudiantes de secundaria de 15 años de edad. Por último, la quinta de estas secuencias estudiadas se instala en un proyecto telemático colaborativo, con alumnos de 12 años de edad en su último año de educación primaria, relacionado con la meteorología (Coll, C., et al., 2008).

Los resultados obtenidos se conforman en un análisis grupal de las cinco secuencias. Seguidamente se expondrán tres de ellos, dado que están directamente relacionados con el uso por parte de los docentes.

En efecto, el primero de ellos expresa que los profesores o alumnos utilizan las TIC como instrumento de apoyo a las presentaciones y comunicaciones hacia los demás, relacionados a las tareas que les conciernen. “ Así, este tipo de usos de las TIC supone apoyar, asistir o amplificar algunas actividades del profesor o funciones docentes (...)”

(Coll, C., et all., 2008, p. 10). Algunos ejemplos son la utilización de estas tecnologías para exponer información mediante presentaciones, realizando, así, su exposición. Generar procedimientos para apoyar al estudiante, asistiendo o amplificando las actividades. Poder intercambiar propuestas o información, resultados de tareas, etc.

Además, se obtiene que el uso de las TIC se basa en instrumentos que apoyan el seguimiento, regulación y control de la actividad entre docentes y alumnos, en torno a los contenidos de sus respectivas tareas.

(...) en este caso, las TIC se utilizan para ayudar al profesor a seguir, regular y controlar los progresos y las dificultades de los alumnos en la realización de las tareas y en el aprendizaje de los contenidos, para apoyar a los alumnos a seguir, regular y controlar sus propios procesos de aprendizaje (...). (Coll, C., et all., 2008, p. 11)

En última instancia, se verifica el uso de las TIC como instrumento para "(...) recrear o generar entornos de aprendizaje o espacios de trabajo específicos, que existen, esencialmente, gracias a ellas, y que no se limitan a reproducir, imitar o simular entornos preexistentes sin presencia de las TIC" (Coll, C., et all., 2008, p. 11).

A las conclusiones que llegan dichos autores es que las TIC no tienen un efecto muy transformador y no potencian el uso de las tecnologías como se pretende en sus planificaciones. Es decir, que el uso real no llega a colmar las expectativas que se tenían en los usos previstos. Los usos reales que se identificaron "(...) no parecen modificar sustancialmente las formas de organización de la actividad conjunta, sino que reproducen y retoman, en lo esencial, patrones de actuación muy similares a los que podrían encontrarse sin el uso de las TIC" (p. 13).

La segunda investigación, mencionada en el apartado anterior², llevada a cabo en el 2010, además de los resultados expuestos con anterioridad, arroja otras conclusiones que reafirman lo expuesto anteriormente. "Generalmente las actividades planificadas y desarrolladas con las TIC suelen plantearse como un complemento de la materia/asignatura que se está trabajando en el aula ordinaria o como refuerzo" (Moreira, A., 2010, p. 90). En los centros de educación infantil y primaria se visualizan diferencias con respecto a los centros de educación secundaria. En los primeros, las actividades que se planifican corresponden a la búsqueda de información en internet, realizando publicaciones en los blogs de los centros educativos, para la actualización de las tareas utilizan el correo electrónico o messenger, entre otras. Mientras que en los centros de educación secundaria se realizan microactividades que son similares a los que se plantean en los libros textuales, y cada materia posee su propio software. Estos centros realizan diferentes usos de las TIC pero en sí, el fin, es el mismo; un complemento de la materia

² Investigación que fue llevada a cabo en los centros educativos de Canarias (España), donde se implementó el Proyecto Medusa.

y/o asignatura (Moreira, A., 2010).

Asimismo, en los centros de educación infantil y primaria, los docentes no producen materiales didácticos multimedia propios. Estos toman las ideas originales, propuestas por los autores, y las redefinen según sus intereses. En dichos centros se “(...) destaca la creación de blogs educativos, donde los alumnos tienen la posibilidad de publicar en Internet sus propios trabajos” (Moreira, A., 2010, p. 91). No obstante, en el caso de los centros de educación secundaria, los docentes poseen iniciativas particulares para crear sus propios materiales didácticos.

Las conclusiones que se obtienen de esta investigación es que los docentes introducen las TIC como un elemento complementario para sus prácticas cotidianas de enseñanza. El uso de las mismas, en la mayoría de los casos “(...) no se traduce en un replanteamiento significativo y radical del modelo didáctico empleado, o en la revisión de los objetivos, contenidos y actividades didácticas desarrolladas en su modelo docente” (p. 93 – 94). Por demás, se infiere que el uso de estas tecnologías se basan y se adaptan a las modalidades tradicionales, apoyando las tareas habituales de cada profesor, limitándose a producir un uso innovador de las mismas.

Con estos resultados obtenidos el autor especifica que se relacionan con otras investigaciones realizadas internacionalmente.

Así, por ejemplo, en el estudio desarrollado por Balanskat, Blamire y Kefala, (2006) para Europa Schoolnet bajo el patrocinio de la Comisión Europea concluyeron que «los profesores usan las TIC para apoyar las pedagógicas ya existentes» sin representar una alteración sustantiva de los principios y métodos de enseñanza. (Moreira, A., 2010, p. p. 82)

En tercer y último lugar, más recientemente, en las investigaciones que se llevaron a cabo por Dussel y Trujillo (2018) en México y Argentina³ muestran conclusiones un tanto diferentes. Los docentes suelen comenzar sus clases utilizando videos o imágenes de disparador para conectar con la temática de la clase.

Asimismo, estos envían tareas de crear videos o imágenes a sus alumnos, con el fin de hacer hablar o mostrar a los mismos a través de estos dispositivos, identificándose más con una pedagogía activa.

(...) los videos y las presentaciones de imágenes ayudan a los docentes a responder a las nuevas demandas pedagógicas de promover la autonomía, estimular la creatividad, aumentar la participación, y generar producciones donde el aporte individual sea mayor que en la resolución de cuestionarios. (Dussel, I., Trujillo, R., 2018, p. 169)

Además expresan que varias de las actividades que se realizaron en las aulas observadas, se trataron de buscar imágenes en internet y armar, a partir de ellas, presentaciones o incluirlas en textos. Pero estas actividades tienen poca especificidad, ya que “(...) la imagen es considerada como una información equivalente al texto verbal, pero

³ En México se llevó a cabo en los periodos de 2014 y 2016. Mientras que en Argentina, se realizaron tres investigaciones continuas en los años 2012/2013, 2015, 2018.

al no haber un trabajo posterior sobre los criterios de selección e interpretación, queda reducida a operar como ilustración desconectada del conocimiento que se quiere construir” (p. 168).

Las autoras destacan, que las imágenes suelen utilizarse con el fin de que los estudiantes sostengan la atención, con el propósito de lograr los objetivos del curso. La misma convoca a los alumnos desde la expresión de sus gustos y se utilizan a favor para seducir el interés de los mismos, apoyando, de tal manera, el uso que los docentes realizan para llevar a cabo sus tareas. Concomitantemente, estos suelen utilizarlas para sus planificaciones y tareas que involucren el gestionamiento de la información, es decir, buscar, traer, encontrar y ajustar en otro texto (Dussel, I., Trujillo, R., 2018).

Con estas observaciones se da cuenta que transcurren los años y aún no se logra constatar con claridad un uso realmente innovador de las TIC por parte de los docentes, y cómo fue mencionado, la solución no radica en el simple y sencillo hecho de introducir las TIC en el aula. Es así que se deben repensar las metodologías de aprendizaje y revisar los contenidos de los currículos actuales, con el fin de lograr integrar las tecnologías digitales en el escenario áulico.

Capítulo 4: La identidad docente

Las situaciones con las que un docente puede encontrarse en un aula, son infinitas, y para cada una de ellas, en algún momento hay que tener una respuesta, una solución, un camino, pero como se sabe, el mundo docente no sabe de recetas, desconoce de instrucciones, no se es docente sino que se va haciendo, cada día que se entra al mundo escolar, al mundo educativo...

Claudia Pereira

4.1 - Identidad:

Descrito el escenario donde se movilizan los docentes en el siglo XXI sólo resta hacer referencia sobre cómo se ve cuestionada la identidad de estos actores.

Matus (2013) reafirma que el concepto de identidad docente se vincula a un tipo de identidad colectiva. Lo entiende como un proceso dinámico y en constante construcción, este no se reduce a la mera obtención del título profesional sino que también surge a través de la historia individual de cada docente pero a su vez de una construcción colectiva que se asocia al contexto donde estos desempeñan su labor.

Los procesos identitarios, siguiendo a la misma autora, se sostienen de la relación entre los otros y el yo. Es decir, entre lo que los demás esperan de los docentes y lo que estos realmente son, de forma tal que en el escenario actual se instala la dicotomía "(...) entre el rol ideal del docente y el que efectivamente cumple, o mirado desde otra perspectiva, entre el nuevo rol que debe asumir y el tradicional que desarrolla en el presente" (p. 79).

Es preciso prestar atención a la construcción de una identidad sólida en los docentes, debido a que el yo y el nosotros cuando se relacionan afectivamente, potencian la actividad y afectividad en el trabajo que desarrollan los estudiantes con los docentes. Cuando esto no sucede se produce un deterioro en la práctica los mismos, donde estos y sus alumnos quedan capturados en la rutina (Matus, L., 2013).

En el escenario actual es de suma importancia tener en cuenta el componente colectivo. En vista de los cambios que surgen en la SI los docentes se ven obligados a repensar sus prácticas y revisar su saber, es aquí donde el colectivo docente juega un papel muy importante para mejorar las prácticas y potenciar los procesos identitarios de los mismos.

Pereira (2014) revela que el ser docente no se limita solamente a la actividad que estos desarrollan en el aula sino que empero juega un papel importante el diálogo que los mismos desarrollan con los demás componentes que forman parte de la institución educativa. Este aspecto es relevante para el docente, debido a que no se percibe

solamente como un profesional sino que además como una persona que aporta a la construcción de identidad de la institución de la cual forma parte.

En la medida que una persona se relaciona en forma adecuada con otros en su lugar de trabajo, recibe un reforzamiento social positivo que eleva su autoestima, elemento fundamental para el ajuste psicológico de toda persona. En cambio, cuando las relaciones con otros están determinadas por la ansiedad, la inhibición o el reforzamiento negativo, se instalan el conflicto, el desagrado y el rechazo por concurrir (...) a la institución educativa que forma parte. (Barrón, L., 2014, p. 159)

En definitiva, la identidad profesional es un proceso continuo y dinámico que se conforma de una parte que es en común al colectivo, en este caso a los docentes, donde surgen las relaciones de los participantes en un mismo sistema de acción y por otro lado una parte que es individual, biográfica e histórica, y ligada a las condiciones particulares de trabajo diferenciales (Vaillant, D., 2008).

4.2 - Satisfacción e insatisfacción laboral:

El contexto social y el ámbito laboral se vuelven piezas fundamentales para entender los procesos de construcción de identidad. Tal así que "(...) el propio docente se encuentra en una dualidad en términos de *"lo que es"* y *"lo que debiese ser"*, situación que constituye una fuente contradictoria de valoración social que amenaza y cuestiona su Identidad Docente" (Matus, L., 2013, p. 77).

Estos actores expresan que se sienten satisfechos cuando sus estudiantes logran culminar los estudios o aprenden lo que estos les enseñan, a su vez, los motiva el hecho de poder dejar un aspecto significativo en ellos. Es decir, en la práctica docente se visualiza como rasgo principal de satisfacción poder cumplir con sus tareas y generar "marcas", "huellas" o logros pedagógicos en sus alumnos (Vaillant, D., 2008, p. 27).

Se constata que el aprendizaje más significativo que se da en los "mejores profesores" son los que se relacionan con las experiencias vitales, logrando generar cambios en sus estudiantes en cuanto a su accionar y pensamiento (Pereyra, C., 2014). Ante esto, es necesario expresar el relato de María José Camacho: docente novel. Donde se logra ver con claridad lo antedicho en la experiencia de ésta docente:

Los vínculos que debemos (o deberíamos) generar son aquellos que nos permitan sentirnos cómodos con lo que hacemos, y a la vez, demuestren a los otros que estamos brindando lo mejor que podemos. Si me preguntan: ¿Qué vínculos he desarrollado en el correr de estos años?, solo tengo que mirar para atrás y hacer una corta película de lo que han sido estos años de trabajo, y sentir la satisfacción de que pasen los años y que aquellos que estuvieron en tu salón y compartieron muchas cosas, tengan el simple gesto de decir: "¿Cómo anda profe?" o ¿Esa fue mi profesora?. (2014, p. 163 - 164)

El segundo elemento de satisfacción laboral que señala Vaillant (2008) es el reconocimiento social, por lo tanto, que su labor sea reconocida se le atribuye un significado positivo para los docentes.

La consideración por parte de los padres y autoridades es escasa, por eso cuando ocurre, ésta es valorada por los docentes. Existe una necesidad de que el trabajo sea reconocido por otros, en particular, por los directores y los padres de familia. (p. 27)

Es importante profundizar en la construcción de identidad en estos actores, debido a que crear situaciones que potencien la satisfacción y motivación es favorable para obtener resultados positivos en las prácticas laborales, impactando directamente en el bienestar de los alumnos.

De esta forma, es posible inferir que una autoconcepción positiva del desempeño profesional efectivamente contribuye a desarrollar un fuerte sentido de logro entre los propios profesores, generando actitudes relacionales positivas, las cuales deberían contribuir a generar un ambiente socioafectivo propicio para el desarrollo del aprendizaje. (Matus, L., 2013, p. 80)

No obstante, también existen factores de insatisfacción en el ámbito laboral, y nuevamente es importante considerar la valoración e imagen que la sociedad realiza de las prácticas docentes. Vaillant (2008), señala que en algunas ocasiones se culpabiliza a los docentes por los fracasos de los sistemas educativos. Simultáneamente, los mismos expresan "(...) un sentimiento de pérdida de prestigio social y deterioro de su imagen frente a la sociedad. (...) Este problema de estatus generaría, en consecuencia, inconformismo y baja autoestima" (p. 29). Tanto las expectativas, como las realidades, aportan a conformar la valoración de la propia persona y la imagen que la sociedad crea de estas.

Parecería que el contexto social en que se ejerce la docencia es clave para la auto-realización del profesor. El desánimo que embarga a muchos maestros tendría sus raíces más en los factores contextuales que en las situaciones concretas del aula, aunque ellas sean difíciles. (p. 35)

Sin embargo, como se desarrolló con anterioridad, el rol de los docentes en sus inicios estaba bien delimitado. Existía con claridad lo que la comunidad esperaba de estos, en los inicios del siglo XX pertenecer a la institución educativa era un privilegio, accedían a un ámbito prestigioso e importante. Pero hoy en día la práctica docente es considerado un trabajo riesgoso que es caracterizado por "(...) sobrecarga de tareas, bajo reconocimiento social, atención a otras personas, rol ambiguo, incertidumbre respecto a la función, falta de participación en las decisiones que le conciernen, individualismo e impotencia" (Vaillant, D., 2008, p. 30).

Últimamente en los docentes se manifiestan conductas de agotamiento, sensaciones de faltas de logros, dejando en evidencia las condiciones donde trabajan y contribuye al desgaste y disminución de eficiencia en su labor (Matus, L., 2013).

En los inicios, el ser docente estaba relacionado a la autoridad pedagógica, el lugar de maestro o docente era reconocido, admirado y respetado, y actualmente esto ya no sucede, para que estos puedan llevar a cabo su labor de enseñante tienen que pensar y construir con los otros debido a que las condiciones no están garantizadas como lo eran en sus comienzos (Duglio, M., 2014).

4.3 - Crisis en la identidad docente:

Como se ha venido sosteniendo, la práctica docente debe ser considerada como un proceso intelectual de construcción colectiva que favorezca los procesos de construcción de identidad, teniendo en cuenta a este como un proceso colectivo e individual. Núñez (2000) citado por Matus (2013) afirma la necesidad de crear espacios colectivos donde se reflexione sobre dichas prácticas, ya que una profesión logra potenciarse a sí misma a través del diálogo de saberes y experiencia entre los miembros del colectivo en su práctica cotidiana.

Existen dos formas de ser docente según Pereira (2014): aquellos con una mayor motivación y los que solo ven a la escuela como un lugar de trabajo. Estos últimos sólo concurren a la escuela con el único objetivo de transmitir a sus alumnos los contenidos que son necesarios para vivir en sociedad, sin darle importancia a la historia de cada estudiante, sin escuchar lo que ellos necesitan o las problemáticas que necesitan ser atendidas. Ven a la escuela como el lugar de trabajo y lo único importante es cumplir con la tarea pautada.

No obstante, la otra forma de ser docente difiere totalmente de la anterior. Para estos lo principal es la realidad de sus estudiantes, donde se los considera como personas y no se los observa como niños/as carentes de contenido donde lo fundamental es transmitirles información. Consideran importante la historia de sus estudiantes, se preocupan por su bienestar y por su inserción social a través de espacios que potencien el diálogo, la solidaridad, construyendo conocimiento y promoviendo la motivación para investigar e ir más allá de lo que se presenta en el aula.

Es conveniente considerar estos aspectos a la hora de investigar el surgimiento de la crisis de una identidad docente en el contexto actual. Esta "(...) surge de la tensión entre el profesor ideal y el profesor real, entre lo que se espera que sea y realice y lo que efectivamente es y puede hacer" (Vaillant, D., 2008, p. 31). La paradoja que se instala es que se le exige a los docentes habilidades, compromiso y competencias cada vez más complejas en un sistema educativo que no genera motivación, salario y/o formación pertinente para estos actores.

Los roles que tradicionalmente han asumido los docentes, enseñando de manera conservadora un currículum caracterizado por contenidos académicos, hoy en día resultan, a todas luces, inadecuados. A los alumnos les llega la información por múltiples vías: la televisión, la radio, Internet. (...) Evidentemente, la solución no está en un mero cambio del “rol docente” - sobre el cual suele insistirse – sino de un cambio profundo del propio modelo escolar. (p. 31- 32)

Una crisis en la identidad docente no se reduce meramente a estos, sino que incluso incide su contexto e influye las transformaciones sociales que se han desarrollado en el presente trabajo. “Las reformas educativas de la década de los 80 y 90, así como las nuevas demandas sociales y educativas, cambiaron el escenario de acción docente y provocaron reformulaciones diversas del ejercicio profesional” (Vaillant, D. 2008, p. 32). La sociedad moderna, donde tuvo nacimiento la institución educativa está sufriendo mutaciones, y estas impactan en la escuela, por lo que si la misma entra en crisis, también lo hará el colectivo docente.

Conclusiones

Ante el ingreso de las TIC en el aula se vuelve importante abordar esta problemática desde una mirada psicológica ya que se producen variantes en la dinámica de las mismas. Las modificaciones que surgen no son sólo instrumentales sino que además se dan cambios a nivel pedagógico, en cuanto al contenido y las metodologías para transmitirlo. Asimismo, se logran ver cambios en la relación que existe entre docente–alumno–conocimiento, produciendo nuevas formas de apropiarse y relacionarse con el conocimiento, tanto en el docente como en el alumno (Angeriz, E. et al., 2014).

Ante los cambios sociales que están surgiendo en las últimas décadas, la realidad social es modificada, y la misma cuestiona el papel de los docentes y del sistema educativo, “(...) buscando en ellos las respuestas a los cambios vertiginosos que plantea la post modernidad. La misma escuela como organización y sus docentes se encuentran hoy en una verdadera encrucijada de significados y sentidos de la acción pedagógica” (Matus, L., 2013, p. 78).

Lo expuesto hasta aquí apunta a que “(...) para transformar la escuela y el sistema escolar, es indispensable cambiar de estrategia, es decir modificar el modo tradicional de pensar y de hacer las reformas e innovaciones que involucran a los docentes” (Vaillant, D., 2008, p. 32).

Es así que en el contexto actual, los alumnos de hoy conviven con los medios de comunicación, y a su vez, son los mismos que asisten a la escuela que sigue operando con una metodología que es característica de la época moderna. Por lo que no es de extrañar que a estos sujetos les resulte aburrido asistir a clases y les genere desinterés lo que en ella se enseña (Sibila, 2012).

Bañuls (2011), por su parte, manifiesta que

En momentos en que la accesibilidad a la información se ve facilitada por los desarrollos telemáticos, parecería ser necesario reposicionar en la institución educativa las operaciones de transformación de la información en saber y conocimiento. Desplazando la prioridad de la transmisión de la información a la de apropiación de saberes. (p. 51)

En relación a esto, Angeriz (2012) agrega que para no seguir reproduciendo la exclusión social es necesario repensar la educación, creando espacios donde se estimule la creatividad, motivar la construcción de conocimiento, aprovechando la cultura de lo diverso. Donde cada sujeto es único con capacidades diferentes y potenciando cada una de ellas.

En definitiva, el Estado era quien regulaba a las instituciones disciplinarias y les otorgaba sentido a las mismas, siendo la escuela una de ellas. Los cambios abordados produjeron que el Estado se desvaneciera y el sentido que le otorgaba a las instituciones se disipara. Se pasó de un encadenamiento transferencial a una segmentación institucional, de una estabilidad a una fragmentación. El mercado avanza de tal manera que amenaza las instituciones que fueron ideadas para funcionar en un terreno firme. Éstas ya no son las mismas, y deberán pensar nuevos proyectos y tareas, que le otorguen sentido a su existencia (Corea, C., Lewkowicz, I., 2004).

Relacionar los conceptos de práctica pedagógica con el concepto de identidad docente es importante, debido a que no debe entenderse a esta última como un esfuerzo individual, sino más bien colectivo, y una reflexión crítica sobre su práctica, ayuda a pensar el ayer o el hoy para mejorar el mañana.

El proceso de formación, en este caso el de los docentes, no es un proceso que culmina con la obtención del título, sino que es un continuo proceso dinámico, que involucra a la reflexión y se hace necesario tener en cuenta el contexto en el que se desarrollan sus prácticas. “El enfoque reflexivo sobre la práctica reconoce la necesidad del docente de analizar y de comprender la complejidad de las situaciones áulicas e institucionales de las cuales forma parte” (Elgue, M., 2014, p. 146 – 147).

En síntesis, la práctica docente debe diseñar estrategias que se ajusten al contexto donde se desarrollan.

En este sentido, la construcción del rol docente implica habilidades autoregulativas de un profesional estratégico, capaz de planificar, orientar y evaluar las propias experiencias profesionales, a la luz de una teoría viva en permanente renovación y que tiene mucho que ver con lo que ocurre día a día en las escuelas” (Elgue, M., 2014, p. 147).

El docente moderno, quien transmitía la información a sus alumnos y se ubicaba en el lugar del saber se ha visto interpelado. Este ya no es quién sabe, sino que debe renunciar a su saber para mejorar su práctica, investigar, preguntarse, consultar con sus colegas e incluso aprender de sus propios alumnos.

Es así que dar cuenta de la importancia de esta problemática favorece a los docentes para que puedan desarrollar plenamente su labor y mejorar la valoración social que de ellos se tiene. Poder pensar políticas que involucren a todos los actores del sistema educativo, y que se tenga en cuenta la voz de quien enseña, como actores participativos de las instituciones educativas, favoreciendo y empoderando su propia identidad.

Referencias bibliográficas

- Alves, N., Barrón, L., Camacho, M., Duglio, M., Pereira, C., Pereyra, A., (2014) La construcción del rol y la identidad docente. En Elgue, M., Sallé, C. (2014) *Narrar las primeras experiencias laborales. Un aporte de maestros y profesores al conocimiento profesional* (pp. 144 – 174) Uruguay: ANEP – CODICEN. Consejo de Formación en Educación.
- Angeris, E. Bañuls, G. Da Silva, M. & Silva, P. (2014) *Inclusión de Tablet en Educación Inicial y Primaria. Estudio exploratorio en grupos pilotos del Plan Ceibal*. Recuperado de: <http://docplayer.es/5811340-Titulo-inclusion-de-tablet-en-educacion-inicial-y-primaria-estudio-exploratorio-en-grupos-pilotos-del-plan-ceibal-1.html>
- Angeris, E. Bañuls, G., Lema, C. (2010). Programa de investigación-acción de la Facultad de Psicología. Introducción de las TICs en la enseñanza. Impactos en la subjetividad a partir del Plan CEIBAL. Recuperado de: http://www.psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/ps-educacional_introduccion-de-las-tics.pdf
- Angeriz, E. (2012) *Construcción de sentidos en torno a la computadora portátil XO en el marco del Plan Ceibal. Percepciones y experiencias emergentes del discurso de algunos de sus actores*. (Tesis de Magister en Psicología y Educación). Universidad de la República Oriental del Uruguay, Facultad de Psicología, Montevideo, Uruguay.
- Artopoulos, A. (2013) El docente traductor: claves para la integración de tecnología en la escuela. *Revista Linhas, Florianópolis, 14 (27)*, 59 – 82.
- Bañuls, G. (2013) Sociedad de la información. La educación en contexto geoeco-histórico. En Ángelo, R. Báez, M., Bañuls, G., Behrendt, A., García, J., Lugo, M., Tiramonti, G. (Ed), *Aportes para (re)pensar el vínculo entre Educación y TIC en la región* (pp. 121 – 143). Montevideo, Uruguay: FLACSO URUGUAY.
- Bañuls, G. (2011) *Una laptop por niño / OLPC en el espacio áulico. Inclusión de la conectividad a las prácticas educativas. Procesos de subjetivación en docentes y estudiantes, estudio de caso: Escuela 268, 6º año, turno simple; ciudad de la costa, 2009*. (Tesis de Maestría en Psicología y Educación). Universidad de la República Oriental del Uruguay, Facultad de Psicología, Montevideo, Uruguay.
- Bisio, A. (2014) *El encuentro inicial: Una oportunidad de facilitar la simbolización. Análisis de la práctica en grupos de educación inicial en escuelas y en jardines públicos*. (Tesis de magister). Universidad de la República Oriental del Uruguay, Facultad de Psicología, Montevideo, Uruguay.
- Cassany, D., Ayala, G. (2008) Nativos e inmigrantes digitales en la escuela. *Revista*

Participación Educativa: aprender a lo largo de la vida, (9) 53 – 71.

- Coll, C. (2004) Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista. *Revista electrónica sinéctica* (n.º 25), 1 – 24.
- Coll, C., Mauri, T., Onrubia, J. (2008) Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación socio-cultural. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10 (nº1), 1 – 18.
- Cora, P. (2008) *Nudos y Nodos: Las TIC en la enseñanza. Inclusión Social, Educación y Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)*. Recuperado de: http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/seminario2008/pdf/clase2_esp.pdf
- Corea, C., Lewkowicz, I. (2004) *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires, Argentina. Paidós Educador.
- CPA – Ferrere (2010) *Plan Ceibal. Principales lineamientos estratégicos*.(versión final). Recuperado de: <https://www.yumpu.com/es/document/read/2653972/plan-ceibal-principales-lineamientos-e-strategicos-informe>
- Deleuze, G. (1991) “Posdata sobre las sociedades de control” en *Christian Ferrer (Comp.) El lenguaje literario, Tº 2*, Montevideo: Nordan.
- Dussel, I., Trujillo, B. (2018) ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles Educativos*, XI (n.º especial), 142 – 178.
- Fernández, A. (2003) *Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Foucault, M. (1976) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Argentina. Siglo veintiuno editores Argentina.
- Lejarraga, H. (2012) La subjetividad del niño en la posmodernidad. *Artículo especial. Arch Argent Pediatr*, 110 (4), 318-322.
- Matus, L. (2013). La construcción de una identidad docente, ¿un desafío para la política educativa? *EXITUS*, 03 (1), 75 – 87.
- Moreira, A. (2010) El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. *Revista de educación*, 352, 77 . 97.
- Prensky, M. (2001, 05, 18) Nativos digitales vs. Inmigrantes digitales. *Aprender a pensar*. Recuperado de: <https://aprenderapensar.net/2009/05/18/nativos-digitales-vs-inmigrantes-digitales/>
- Rodríguez, L. (2015) *Nuevas formas de aprender y desafíos del enseñar en el siglo XXI* (Trabajo final de grado). Universidad de la República Facultad de Psicología, Montevideo.
- Rodríguez, M. (2015) *Apropiación de recursos tecnológicos por maestras y maestros de*

Nivel Inicial en las prácticas de aula (Trabajo final de grado). Universidad de la República Facultad de Psicología, Montevideo.

- Sibila, P. (2012) La escuela en un mundo hiperconectado: ¿redes en vez de muros?. *Revista Educación y Pedagogía*, 24 (62), 135 – 14.
- Tarradas, N. (2014) “Percepción y posicionamiento del docente uruguayo en relación a la integración de las TIC en el aula” (Trabajo final de grado). Universidad de la República Facultad de Psicología, Montevideo.
- Vaillant, D. (2008) La identidad docente. Importancia del profesorado. *Investigaciones en Educación*, VII (1), 15 .