

¿Qué significa ser docente en la era digital?

by Julián Retana - Thursday, January 04, 2018

<https://vinculando.org/articulos/significa-docente-en-la-era-digital.html>



Desarrollo:

Estas ideas son producto de la reflexión y algunas nociones que se fueron gestando en el transcurso de la formación de la identidad docente, en las interacciones propias del *ethos*, *phatos* y *logos* digital.

Sería una exageración considerar este texto como un ensayo propiamente dicho, más bien, constituye una oportunidad de contribuir al cuestionamiento y compartir ideas inacabadas, con la esperanza de que con el tiempo y la vivencia de una “definición individual y colectiva” profundas, se traduzca en certezas de lo que implica ser docente en la actualidad. O, más precisamente, ¿Qué significa ser docente en la era digital?

A partir de la lectura de Jordi Adell sobre las pedagogías escolares emergentes y los nuevos escenarios tecnológicos, es posible vislumbrar la generación de un enfoque de aprendizaje digital, como el humus obtenido de los elementos naturales de los contextos tecnológicos emergentes. Es decir, de aquellos elementos que aporten el mayor aprovechamiento para el crecimiento o florecimiento del conocimiento digital.

Abordar la construcción de un enfoque con sentido digital implica, desde luego, partir de un conjunto de signos y símbolos de la interacción comercial digital propia de los jóvenes y adolescentes en formación, para aprovechar todo el potencial educativo del enfoque digital, es decir: “comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador en el contexto de una nueva cultura del aprendizaje” (Adell & Castañeda, 2015). No se supone que sea una tarea fácil, ya que su construcción obedece a un estado de diseño “inter y transdisciplinario”, tal como lo señalan Adell y Castañeda en su artículo “*Las pedagogías escolares emergentes*”

Impulsar el diseño y desarrollo del enfoque digital aprovechando la dinámica de sus elementos catalizadores, representa una tarea extensa de amplios márgenes de participación y sólidos conocimientos; no desprovista de dificultades y retrocesos. El objetivo es estratégico: la definición del sujeto “capacitado, individualizado y socializado”, no como botón político de los avances de las evaluaciones internacionales (Adell & Castañeda, 2015), sino como una representación crucial, auténtica y heroica de la identidad docente y la conciencia del “futuro del país” (Ussel, 2014), en un momento en el que la tecnología digital se ha convertido en el eje de la economía mundial. (NU.CEPAL, 2016).

El desarrollo de un enfoque digital que emerge del contexto de las interacciones persona-tecnología, de la dinámica comercial de la tecnocracia corporativa, es apremiante. El riesgo y la tentación de “banalizar el mal”, como diría Hanna Arendt, está plasmado en la serie de televisión inglesa *Black Mirror* (Brooker, 2012).

El espejo negro (*Black Mirror*) resulta ser una metáfora extrema de mal uso de la tecnología digital, ya que cosifica las capacidades y habilidades humanas para el consumo de las audiencias alienadas y cautivas, según el dominio tecnocorporativo.

El mal absoluto de la tecnocracia radical consiste en la tendencia a la automatización, el control social y la cosificación humanas, pues es evidente que la cognición humana se ve sumergida en un vacío existencial sin sentido ético ni moral.

La mediatización del deseo permea el sentido de libertad y dignidad humanas. Sin embargo, esta metáfora del espejo negro se hace eco de la obra del conocido escritor inglés George Orwell y de su novela 1984, donde narra un futuro sombrío y totalitario con el protagonismo de la tecnología como medio de sometimiento de las libertades humanas. Curiosamente, el surgimiento de las primeras reacciones en contra de la automatización mecánica provienen del movimiento ludita iniciado en Inglaterra a principios de siglo XIX.

Por otro lado, la cuestión acerca del desarrollo de las condiciones básicas para el aprendizaje digital en las escuelas normales, tales como la infraestructura y el equipamiento, o, la capacitación y actualización permanentes, suponen la integración de dos dimensiones esenciales para el conjunto de las interacciones digitales: formación tecnológica y psicológica. No es de extrañar que las ideas de Seymour Papert, y su programa educativo Logo, tengan resonancia en las iniciativas actuales sobre iniciación a la robótica, en la educación primaria. Los docentes tendríamos que aprender, al menos, los principios básicos de algún lenguaje de alto nivel, 3D o de la programación orientada a objetos. Si olvidar, desde luego, la innovación digital.

Sin embargo, más allá de la confirmación evidente de estas condiciones básicas necesarias, Jarón Lanier nos invita a reflexionar sobre la cuestión de “si bloggeo, twiteo, y wikeo todo el tiempo, cómo afecta a eso que soy” (Lanier, 2014). Desde luego, las interacciones persona-tecnología forman parte de un listado más amplio y exhaustivo, baste con señalar algunas de las más usadas y evidentes, como Facebook, Whats App, Periscope, Snapchat, Pinterest, Google+, Youtube, Instagram, etc., para dar cuenta de lo que aporta Lanier al debate sobre si “el software puede estar por encima de los individuos en detrimento de su interacción personal” (Lanier, 2014); lo que abonaría, tal vez, hacia un sentido humanista de la tecnología.

Sea como fuere, estas ideas nos invitan a reflexionar sobre lo que plantea el psicólogo alemán, Manfred Spitzer, en su obra “Demencia Digital, acerca de los efectos del “uso intensivo de internet, en la memoria, atención y concentración, así como en la superficialidad emocional y embotamiento generalizado”. También refiere entre otros datos, los resultados de una investigación de Stanford, donde se observa que el uso prolongado de los medios digitales trastorna la capacidad de atención por su incidencia en el sueño y la pérdida de autocontrol (Spitzer, 2013).

Ante esta multidimensionalidad del enfoque digital, la llamada teoría de la comunicación o enfoque interaccional,

constituye un sistema ad hoc para la integración sistemática de las distintas dimensiones interaccionales (pedagógica, psicológica, tecnológica, social y cultural), y por su dinámica interpretativa basada en el papel de la comunicación en la interacción personal.

Estas dimensiones pueden considerarse propias de los dominios epistemológicos del enfoque interaccional digital. Los hechos confirmados por la violencia o la falsedad de la información, e incluso la adicción o el espionaje y el hackeo, corresponderían más bien, a epifenómenos derivados de la interacción digital.

Las interacciones anteriores aunque perniciosas, son evidentes, no hay duda que deberíamos asumir lo que se afirma en la revista Proceso en su edición especial No. 53, de que “el mundo cambió, y lo hizo a golpes de likes” (Villamil, 2016). Así, la pregunta que se lanzó desde un principio, sobre ¿Qué significa ser docente en la era digital?, permanece aún sin una respuesta contundente.

En palabras de Revueltas, el “lado moridor”, que asumimos aquí como tecnológico, no hace sino mostrar los múltiples retos a los que se enfrenta **la formación docente en materia digital**, expuesta a los contextos institucionales, académicos y sociales. Uno de tales retos tiene que ver con la “lógica y modos de configurar el conocimiento” en la escuela, pues en ésta ocurre de manera “más lenta, más estructurada y menos exploratoria” que en los dispositivos digitales. Cuyo uso cotidiano evidencia una interacción más comercial y “personalizada, instantánea, seductora, emocional” (Dussel, 2011), a lo que agregaríamos festivamente: compulsiva, ubicua, mágica y abundante¹ (Paz, 2001); y muchas veces, violenta, falaz y riesgosa; por lo que la mirada de los educadores-sembradores² habrá de situarse, también, en las interacciones nutritivas del desarrollo personal, académico y profesional de la formación inicial, con el uso y para el uso de las tecnologías digitales. Lo anterior compromete el diseño e implementación de actividades didácticas digitales, innovadoras y significativas, más allá de un mero uso instrumental y comercial, que suscite el despertar de horizontes de aprendizaje resiliente, autónomo, crítico y auténtico (humus digital).

El desarrollo del aprendizaje digital en la formación docente presenta un cúmulo de interrogantes de diversa índole, tales como: ¿Cuál es el volumen de información digital, necesario para las funciones del docente en formación? ¿Por qué una herramienta es adecuada para determinados fines y no otros? ¿Cómo evaluar el potencial educativo de las diversas herramientas digitales? ¿Para qué indagar digitalmente de forma reflexiva y auténtica? ¿Cómo incluir la emoción en la construcción de objetos digitales de aprendizaje? ¿Qué garantiza la efectividad de las herramientas digitales en la inclusión? ¿En qué escenarios el juego digital es pertinente? ¿Cómo asumir el rol de docente digital y para qué?

El proceso de desarrollo de habilidades digitales profesionales de los docentes en formación, requiere de una reflexión permanente y actualización continua como eje articulador fundamental del enfoque digital. La intervención digital, requiere de metodológicas de aprendizaje innovadoras, activas, que generen el acopio de evidencias de aprendizaje mediante la construcción de portafolios digitales que den cuenta de este proceso integrador, reflexivo y resiliente de la identidad profesional.

Los tiempos actuales son proclives al flujo de tendencias tecnológicas vertiginosas, y sus correspondencias educativas no siempre establecen vínculos entre los actores y las condiciones pedagógicas reales, de la diversidad cultural y educativa del país. Debemos estar atentos a la “mano invisible” que se expande cada vez más con sus estrategias comerciales de interacción educativa mediática, bajo presupuestos teórico-metodológicos como la educomunicación, comunicación mediática y digital o educación 2.0, donde se fomenta el uso de herramientas mediales para la educación; con lo cual, las grandes corporaciones e instituciones globales y/o casas editoriales que participan en este mercado, se ven muy beneficiadas y comprometidas con la innovación tecnológica, pues les reporta excelentes márgenes de ganancia. Veamos como ejemplo el caso español, que atraviesa por el boom de las tecnologías digitales educativas, congresos, cursos, publicaciones, nuevos modelos de negocio y estrategias educativas que se están gestando a partir de este fenómeno, por lo cual, abandonar la intervención pedagógica en la

formación docente con y para la tecnología digital, conlleva riesgos inminentes.

Sin embargo, en el contexto actual de la formación inicial en la BENM y pese al cambio propuesto a la estructura curricular del Plan de estudios 2012 que, por otro lado, se sustenta en los mismos “fundamentos psicopedagógicos, epistemológicos, sociológicos, filosóficos, profesional-laborales, e institucionales” del plan de estudios en vigor (SEP, 2011). Se propone la construcción de un proyecto de curso virtual interdisciplinario (optativo), con autonomía curricular, que integre el potencial educativo de las TIC en la formación docente, con la participación de grupos heterogéneos de los diferentes trayectos y espacios curriculares. Con el objetivo de compensar la pérdida de un curso TIC en el actual ajuste curricular.

Bibliografía

- Adell, J., & Castañeda, L. (21 de Diciembre de 2015). Cuadernos de Pedagogía. Obtenido de Las pedagogías escolares emergentes: <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/49329/1/2015cuader..a.pdf>
- Brooker, C. (Dirección). (2012). Black Mirror [Película].
- Colectivo Académico de Acción Pedagógica. (2017). Presentación. Reflexiones para un Normalismo Transformador, 3-5.
- Dussel, I. (Mayo de 2011). VII Foro Latinoamericano de educación. Aprender y enseñar en la cultura digital. Documento Básico. Buenos Aires, Argentina. Fundación Santillana.
- Lanier, J. (2014). Contra el rebaño digital. Barcelona: Debate.
- NU.CEPAL. (08 de 2016). Repositorio Digital. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Obtenido de La Nueva Revolución Digital: <http://repositorio.cepal.org/handle/11362/40275>
- Papert, S. (1993). La máquina de los niños. Replantearse la educación en la era de los ordenadores. Barcelona: Paidós.
- Paz, J. C. (2001). Naufragos y navegantes en territorios hipermediales : experiencias psicosociales y prácticas culturales en la apropiación de internet en jóvenes escolares. Internet y sociedad en América Latina y el Caribe. Investigaciones para sustentar el diálogo. Quito, Ecuador: Marcelo Bonilla, Gilles Cliche, editores.
- SEP. (2011). Documento Base. Ciudad de México.
- Spitzer, M. (2013). Demencia Digital. Barcelona: Ediciones B.
- Ussel, J. I. (s/n de Diciembre de 2014). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Sede Electrónica. Publicaciones. Obtenido de La política y las políticas educativas: [politicaseducativas/educacion/20187 y-las-politicaseducativas/educacion/20187](http://politicaseducativas/educacion/20187-y-las-politicaseducativas/educacion/20187)
- Villamil, J. (2016). La expansión de un desafío. Proceso Edición Especial No. 53, 8-13.

Notas:

1. “La escuela pública en nuestro contexto tiene, por lo general, la representación social de un escenario en carencia: pueden faltar planes, recursos, maestros o iniciativas. Cuando una tecnología que promete la abundancia se introduce en ella, las expectativas que se generan alcanzan magnitudes diversas y producen la emergencia de una compleja trama de acciones y lógicas de representación frente al objeto y a la experiencia cultural que éste representa”.
2. “En construir transformar, cambiar son acciones semejantes a sembrar y cuidar de lo sembrado. Educar proviene metafóricamente de estos esfuerzos, del estar dispuestos a brindar pese a las dificultades del contexto generosamente los esfuerzos posibles o imposibles, necesarios y articulados para que aquello en lo que persistimos germine, crezca, florezca.” en: (Colectivo Académico de Acción Pedagógica, 2017).