

## **LOS NUEVOS PERFILES DOCENTES: SABERES Y NUEVOS PUESTOS DE TRABAJO**

La pregunta que surge de este relevamiento de experiencias en formación docente es qué debe saber un docente sobre las TICs, y cómo esto redefine su formación y su lugar de trabajo. Los docentes manifiestan repetidamente que no están preparados para hacer frente a los desafíos. Suele identificarse esta posición con una actitud de resistencia a las nuevas tecnologías, que algunos analistas refieren como un conservadurismo que se reitera frente a la introducción de cualquier tecnología novedosa, ya sea el cine, la televisión o las computadoras (Cuban, 1986).

Un estudio realizado en el conurbano bonaerense entre el año 2003 y el 2006 permite discutir el diagnóstico de alta resistencia por parte de los docentes. El trabajo de Roxana Cabello y otros colegas de la UNGS (2006) muestra el temor y la desconfianza con que los docentes, sobre todo en la escuela primaria, se acercan a la computadora. Pero también se observa que todos manifiestan tener “predisposición favorable” y valorar el uso de las computadoras para tareas escolares, por lo cual reconocen que es importante capacitarse en el área. Muchos de ellos no se sienten con las suficientes “competencias tecnológicas” como para hacerle frente a su utilización en el aula.

Para estudiar las “competencias tecnológicas”, un tema central para definir estos nuevos saberes, los autores se acercan al conocimiento sobre el uso, el uso efectivo, la posesión, el tiempo de relación con las tecnologías, la frecuencia de uso y la habilidad de uso. Encuentran que hay una asociación fuerte entre habilidad y aspectos actitudinales: a menos temor, más exploración de otras posibilidades de uso, y por lo tanto mayor habilidad para adquirir más competencias. Otro trabajo realizado en Europa, comparando cinco países del sur de este continente, encuentra también una alta correlación entre competencia y confianza-disposición hacia las nuevas tecnologías (Peralta y Albuquerque, 2007). Hay una valoración fuerte de los procesos de lectura, si bien esos procesos son entendidos más en términos de las mismas operaciones que se realizan con el soporte en papel (la construcción de sentidos). Aparecen pocas problematizaciones sobre las diferencias con la lectura en pantalla, la idea de montaje y composición visual, o la lectura en movimiento: puede verse allí algo que la formación docente o los cursos de capacitación abordan poco y de manera superficial. El 80% de sus encuestados sabe usar procesadores de texto, pero muy pocos usan bases de datos, confeccionan presentaciones, usan planillas de cálculo o dibujan o diseñan (2006: 249). Significativamente, 7 de cada 10 maestros juegan videojuegos aunque pocos los utilizan en sus clases con fines didácticos. La frecuencia e intensidad de uso, sin embargo, es para los autores un indicio de que podría ser una herramienta interesante para incorporar en el futuro.

Estudios como el de Rosana Cabello señalan que los docentes están cambiando su disposición para la incorporación de las nuevas tecnologías, a las que valoran por su posibilidad de ampliar la formación escolar, pero que urge abocarse a otro trabajo sobre los usos y las prácticas. Un trabajo de hace varios años del argentino Jorge Rey Valzacchi (1998) señala algunos de los usos y valores de la informática para la educación, vinculados al trabajo con el conocimiento y el aula: permite colaborar con colegas, compartir y encontrar material didáctico, producir materiales, hallar nuevas motivaciones para el desarrollo profesional. Sin embargo, en los últimos años la expansión de las operaciones que pueden desarrollarse con las nuevas tecnologías hace que debamos ampliar estas operaciones a otras que son las que hoy permiten realizar las computadoras. Si la escuela y el sistema formador limitan su trabajo a considerarlas gigantescas bibliotecas o procesadores de texto,

indudablemente quedarán por fuera la mayor parte de los vínculos y producciones de saber que hoy están produciéndose en esa esfera.

Pueden rastrearse estas transformaciones en la forma de **definir los puestos de trabajo**. Nos detendremos a continuación en el caso de la formación docente **en la Argentina**, que es un universo acotado y con un nivel de seguimiento desde el nivel central más importante que el de otros niveles educativos en el país. Encontramos en primer lugar que se está impulsando la conformación de **espacios curriculares específicos sobre TICs, a cargo de docentes especializados**. Por otro lado, se está perfilando una figura nueva, **la del docente encargado de tareas de asistencia tecnológica**, que en la mayoría de los casos lleva el nombre de **facilitador o referente TICs**. Y, por último, se ha comenzado a demandar que todos los docentes tengan en cuenta a las TICs, ya sea utilizándolas como **recursos para potenciar sus prácticas de enseñanza**, o incluyendo contenidos vinculados a las TICs en sus materias.

### **DOCENTES A CARGO DE MATERIAS ESPECÍFICAS TICs**

Podría decirse que las primeras asignaturas específicas vinculadas a las tecnologías fueron aquellas que se dedicaban a la enseñanza de la computación o la informática. **En la actualidad**, la tendencia que predomina es que la **materia específica** sobre **TICs** –que puede llegar a llamarse **Tecnologías de la información y la comunicación o Nuevas tecnologías o**

**Lenguaje digital y audiovisual**, por nombrar algunos casos– se piense desde un enfoque marcadamente diferente. De hecho, no son pocas las advertencias de no reducir el campo de las TICs a la informática (cf. Recomendaciones curriculares, 2009: 132).

No es que los saberes instrumentales relacionados con el uso de los recursos tecnológicos no sean requeridos o resulten minimizados, pero de ningún modo el dominio de estas habilidades se constituye en el objetivo principal de estas asignaturas. Por el contrario, las materias específicas sobre TICs apuntan fundamentalmente a abrir un campo de reflexión sobre las transformaciones sociales, culturales, comunicacionales y educativas asociadas con el impacto de las nuevas tecnologías, al mismo tiempo que a promover su uso pedagógico.

Ahora bien, estas asignaturas, aun cuando no se reduzcan a “informática”, ¿deben contemplar la enseñanza de habilidades y destrezas básicas –es decir, alfabetizar digitalmente– o esta clase de alfabetización debe darse por supuesta?<sup>11</sup> ¿Si un alumno no cuenta con estas habilidades, es la materia TICs el espacio indicado para que acceda a ellas? ¿Hay que generar ofertas curriculares focalizadas enteramente en el uso instrumental? Hay posturas que plantean que esta clase de competencias “se adquiere básicamente práctica cotidiana”, y lo ideal sería propiciar la libre accesibilidad a las tecnologías antes que diseñar asignaturas que apunten netamente al dominio instrumental (Recomendaciones, 2009: 133).

En el centro de estas discusiones está el desafío de trascender la perspectiva instrumental de las tecnologías pero sin menospreciar su uso.

Si nos detenemos –como lo estamos haciendo– en los debates respecto de qué debe enseñarse en estas asignaturas es porque el **perfil formativo** requerido **estará íntimamente ligado con la definición de sus contenidos**.