



Universidad de Valladolid



PROGRAMA DE DOCTORADO EN  
INVESTIGACIÓN TRANSDICIPLINAR EN  
EDUCACIÓN

TESIS DOCTORAL

**IMPLICACIONES DE LA FORMACIÓN CONTINUA EN LA  
(RE)CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE  
DURANTE EL PROCESO DE TRANSICIÓN DE LA ENSEÑANZA  
PRESENCIAL A LA MODALIDAD EN LÍNEA/REMOTA EN UN MUNICIPIO  
BRASILEÑO DURANTE LA PANDEMIA DE LA COVID-19**

Presentada por Jociano Coêlho de Souza  
para optar al grado de

Doctor por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:

Dr. D. Alfonso Gutiérrez Martín



Universidad de Valladolid

***"A identidade é uma celebração da fluidez e da transformação contínua. Não  
somos o que somos, mas o que estamos nos tornando."  
— Stuart Hall,***



## AGRADECIMIENTOS

A Dios, por su presencia constante en todos los momentos de este camino, por la fuerza en los días difíciles y por la luz que ha guiado mis pasos hasta aquí.

A mi familia, por su amor incondicional, su apoyo y su aliento. A mi madre, ejemplo de dedicación y valentía, que siempre creyó en mis sueños.

A mi director de tesis y tutor, Alfonso Gutiérrez, por su orientación firme y generosa, por su rigor científico, su escucha cercana y su compromiso académico y humano. Su confianza y estímulo fueron determinantes para que pudiera persistir hasta el final.

A los profesores y profesoras de Matinhas (Brasil), mi eterna gratitud. Esta tesis nació de lo que os escuché y de lo que aprendí con vosotros a lo largo de muchos años. Es un homenaje, pero también un llamado colectivo a la valorización del trabajo docente y a la escucha atenta de quienes sostienen la escuela desde dentro.

A Secundino Vigón, por haber sido parte importante de una etapa de mi historia y por su generosidad y apoyo en momentos significativos de mis primeros pasos en este recorrido.

A Carlos Daniel, por su paciencia, su cuidado y su presencia amorosa durante la exigente etapa final de este proceso.

A Ewerton Marque, por el apoyo emocional y técnico en la etapa final de este recorrido, marcada por grandes desafíos y emociones intensas. Su presencia fue fundamental para que pudiera mantenerme firme hasta el final.

A mi amiga y colega de trabajo Fernanda Mendes, por su apoyo constante, sus palabras de aliento y, sobre todo, por creer siempre que lograría concluir esta etapa de mi vida. Su amistad marcó una diferencia profunda en este proceso.

A mis colegas de trabajo en Brasil, por su compañerismo y por compartir conmigo la pasión por la educación.



A la Universidade Federal da Paraíba, mi lugar de trabajo y pertenencia profesional, por haberme concedido el permiso necesario para realizar este doctorado. La confianza institucional fue clave para que pudiera dedicarme plenamente a esta formación.

Al Departamento de Pedagogía y a la Facultad de Educación de Segovia, mi más sincero agradecimiento por hacerme sentir siempre bien acogido.

Agradezco también a todas las personas que, de forma directa o indirecta, han contribuido a la realización de esta investigación, y a quienes me han acompañado en distintas etapas de la vida. Soy quien soy también gracias a cada una de esas presencias. Gracias por ser parte de mí y de mi historia.

Y a Matinhas (Brasil), el lugar donde nací, crecí y descubrí que la educación puede ser semilla de cambio. Es allí donde aprendí a mirar el mundo, donde cultivé los primeros sueños y donde sigo creyendo que es posible transformar realidades a través del conocimiento, del diálogo y del compromiso con lo común. Esta investigación nace también de ese vínculo profundo con mi tierra, con su gente, con sus escuelas. A Matinhas (Brasil), no solo mi gratitud, sino mi promesa: que cada paso dado aquí lleve algo de vuelta allá.



## NOTA METODOLÓGICA SOBRE LA TRADUCCIÓN

Esta tesis nació en portugués, como casi todo lo que escribo desde que aprendí a pensar. No fue un gesto automático pasarla al español, ni mucho menos un mero ejercicio de equivalencias lingüísticas. Traducir este trabajo fue, en sí mismo, un proceso de reescritura cuidadosa, que me exigió ir y volver sobre las palabras, los matices, los silencios. Cada párrafo fue releído con pausa, no solo cuidando el sentido del texto primero, sino procurando que su voz lograra también alojarse en la lengua que ahora lo dice.

Para ello, conté con el apoyo de recursos variados: correctores gramaticales, bancos terminológicos, bases especializadas del campo educativo e incluso herramientas de inteligencia artificial, como ChatGPT. Pero es importante subrayar que estos instrumentos no reemplazaron la labor del autor. Fueron soporte, no sustituto. La escritura final fue hilada con la intención deliberada de conservar el sentido profundo de cada argumento y, al mismo tiempo, respetar las exigencias del discurso académico en lengua española.

Más que una traducción literal, lo que aquí se ofrece es una adaptación rigurosa, comprometida con la coherencia terminológica, con la contextualización adecuada de marcos normativos brasileños y con la preservación de la identidad pedagógica y cultural del texto. Hubo, desde el inicio, una preocupación constante por cuidar la forma sin desdibujar el fondo. Porque traducir también es interpretar, y en esta interpretación intenté no perderme ni traicionarme.

También hay un agradecimiento que no puede quedar en segundo plano. A quienes leyeron este texto con ojos generosos, con tiempo disponible para detenerse en cada frase, en cada giro que intentaba preservar el sentido original que había nacido en otra lengua, la materna. Gracias a esas lecturas pacientes fue posible conservar no solo la lógica interna del argumento, sino también algo más frágil, más difícil de traducir: los afectos, las marcas de pertenencia, el vínculo íntimo con este campo que no es solo de estudio, sino también de vida. Cada sugerencia, cada comentario crítico, sumó. No para pulir o neutralizar, más bien para permitir que quien le pueda también sentir, vislumbrar, adentrarse. Que la lectura no sea solo un ejercicio académico, sino también un pequeño viaje por aquello que se vivió, que se pensó con el cuerpo entero, que se escribió buscando



entender y, en parte, curar. Porque esta tesis, más allá de los datos y las teorías, es también un trayecto existencial. Un recorrido lleno de dudas, intuiciones, y aprendizajes que no caben del todo en las páginas, pero que laten en cada una de ellas.



## RESUMEN

No fue una decisión sencilla, pero esta investigación nació del deseo, casi necesidad, de comprender cómo la formación continua, tantas veces subestimada, intervino en los delicados procesos de (re)configuración de la identidad profesional docente durante el salto brusco, y en muchos sentidos traumático, de la enseñanza presencial a la modalidad remota. No hablamos aquí de un caso abstracto. Nos referimos, concretamente, a lo vivido por docentes de la red pública municipal de Matinhos (Brasil), donde las condiciones estructurales ya presentaban limitaciones y donde la pandemia de la Covid-19 no hizo más que agudizar las tensiones, tanto pedagógicas como institucionales.

El enfoque elegido fue cualitativo, aunque reconozco que, por momentos, las voces de los y las docentes exigían ser escuchadas más allá de los números. Se emplearon cuestionarios semiestructurados, entrevistas en profundidad y observaciones durante las formaciones continuadas, todo ello integrado en una estrategia metodológica de triangulación. El análisis de contenido se combinó con una lectura de tipo temático y reflexivo, buscando no tanto patrones repetitivos, sino los destellos singulares que se esconden en los relatos de quienes habitan las aulas. Esa mirada no solo hizo visibles ciertos patrones en los relatos, sino que ayudó a entrever matices subjetivos claves para entender cómo el profesorado atravesó aquel tiempo de transición. El marco teórico se sostiene en autores que abordan la profesionalidad docente, los procesos identitarios y las dinámicas de formación en tiempos de crisis. Asimismo, se dialoga con los marcos normativos vigentes en Brasil, articulando lecturas de documentos oficiales con reflexiones provenientes de estudios nacionales e internacionales. En lo que respecta a la dimensión digital, se incorporan aportaciones que cuestionan los enfoques instrumentales sobre las competencias docentes y abogan por una alfabetización mediática crítica, reconociendo los impactos, frecuentemente invisibilizados, de las tecnologías emergentes en contextos educativos socialmente desiguales.

Los hallazgos del estudio indican que, incluso frente a carencias formativas, desgaste emocional y falta de políticas públicas estructuradas, el profesorado logró crear estrategias propias de adaptación, resistencia y resignificación de su rol. En tales encuentros se reforzó el sentido de pertenencia a la profesión y se reactivó, de algún modo, la potencia transformadora del vínculo pedagógico.

Como cierre provisional, este trabajo deja abierta una alerta: urge repensar la formación docente desde claves más humanas, con ética y sentido del lugar. No se trata solamente de capacitar técnicamente, sino de reconocer la dimensión subjetiva del ser docente, con todo lo que ello implica en escenarios de cambio acelerado. Además, se advierte que la expansión de la inteligencia artificial y de otras tecnologías disruptivas no solo impone nuevas lógicas al trabajo educativo, sino que también incide directamente en la manera en que el profesorado se piensa, se nombra y se reconstruye en su identidad profesional. De ahí que resulte fundamental generar políticas de formación que no ignoren estos desplazamientos y que se construyan en diálogo con las realidades vividas en cada territorio.

## PALABRAS CLAVE

Identidad docente; Profesionalidad docente; Formación continua; Enseñanza remota emergente; Competencia digital crítica; Tecnologías educativas emergentes.



## ABSTRACT

This wasn't meant to be a research project. Not at first. It was confusion, really. A knot in the chest that kept tightening every time someone said *we're adapting*. I wasn't sure I was. And around me, teachers were holding things together with a kind of quiet desperation that no webinar was going to fix. Something had broken. Or shifted. Or both. I began writing not because I had a question, but because I had too many. The kind that don't fit in forms or frameworks. The kind that sit with you in the silence after class, when the screen goes dark and you're still there, alone. Teaching had become something else, something dislocated. And I didn't want to describe it from a distance. I wanted to stay close to the mess. *Matinhas* isn't a backdrop. It's memory. It's people I know. Schools I've walked through. Classrooms where walls cracked long before the pandemic. When COVID came, it didn't arrive like a wave, it seeped in. Through cables, through disconnection, through silence. It didn't create the crisis. It made the old ones unbearable to ignore. I didn't trust perfect methods. I followed fragments. Conversations. Eyes that didn't meet the camera. The tone in a voice note. I didn't want polished quotes. I wanted the tremor underneath. That's where I think the truth sits, not in what's said, but in what resists being said. The method, if I can call it that, was to pay attention. With care. With slowness. With doubt. Theories came later. Some felt useful. Others didn't survive the weight of what I was hearing. But a few stayed. Ideas about teacher identity as something fragile, plural, provisional. About formation as something that doesn't happen in workshops, but in the pauses between routines. About digital competence not as skill, but as power, who holds it, who doesn't, and what gets lost when we pretend it's neutral. What I saw wasn't resilience in the celebratory sense. It was survival. It was teachers doing what they could, and sometimes not knowing why. There were moments of care, yes, real ones. A message sent late at night. A plan shared without being asked. But there was also exhaustion so deep it stopped looking like fatigue and started looking like silence. This thesis doesn't wrap up. It doesn't solve. It documents. It holds space. For the broken, the unfinished, the still-unfolding. If it says anything, it's this: teacher education cannot be engineered from above. Not if it wants to matter. It has to begin where things are raw. It has to listen. And in a time when artificial intelligence promises to predict everything, maybe the most radical thing we can do is refuse closure. And stay with the questions.

## KEYWORDS

Teacher professional identity; Continuing teacher education; Emergency remote teaching; Critical digital literacy; Teacher subjectivity; Covid-19 pandemic; Educational transformation; Artificial intelligence in education.



# INDICE

|                    |    |
|--------------------|----|
| INTRODUCCIÓN ..... | 19 |
|--------------------|----|

|                                                                           |           |
|---------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>CAPÍTULO 1 – LA FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO EN BRASIL .....</b> | <b>26</b> |
|---------------------------------------------------------------------------|-----------|

|                                                                                                                         |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1.1 Presentación del capítulo .....                                                                                     | 26  |
| 1.2 Formación del profesorado: del concepto a las trayectorias brasileñas .....                                         | 28  |
| 1.3 Los marcos normativos de la política de formación del profesorado en Brasil. ....                                   | 51  |
| 1.4 Formación Continua de Profesores .....                                                                              | 65  |
| 1.4.1 <i>Algunas consideraciones conceptuales</i> .....                                                                 | 65  |
| 1.4.2 <i>Modelos Teóricos de Formación Continua</i> .....                                                               | 77  |
| 1.4.3 Concepciones de Formación Continua .....                                                                          | 87  |
| 1.4.4 Formación docente en pandemia: experiencias, políticas y dinámicas en la Red Municipal de Matinhas (Brasil) ..... | 100 |
| 1.5 Formación del profesorado: Competencias digitales y mediáticas .....                                                | 102 |

|                                                                                |            |
|--------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>CAPÍTULO 2: PROFESIONALIDAD DOCENTE Y LAS CUESTIONES DE IDENTIDAD .....</b> | <b>127</b> |
|--------------------------------------------------------------------------------|------------|

|                                                                                         |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 2.1 Presentación del capítulo .....                                                     | 127 |
| 2.2 Profesionalidad Docente: de la definición a sus elementos constitutivos ..          | 130 |
| 2.3 La Identidad: Fundamentos, Reconfiguraciones y Plasticidad .....                    | 137 |
| 2.4 Identidad Docente: Procesos, Dimensiones y Relacionalidad .....                     | 146 |
| 2.5 La crisis de identidad docente .....                                                | 162 |
| 2.6 La identidad docente durante la transición hacia la enseñanza remota/en línea ..... | 171 |

|                                                                     |            |
|---------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>CAPÍTULO 3: ACTUALIDADES EN LA PROFESIONALIDAD DOCENTE .....</b> | <b>177</b> |
|---------------------------------------------------------------------|------------|

|                                                                              |     |
|------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 3.1 Presentación del capítulo .....                                          | 177 |
| 3.2 La pandemia de la Covid-19 y los impactos en la Educación Brasileña .... | 179 |
| 3.2.1 Cambios en el Modelo de Enseñanza .....                                | 186 |
| 3.2.2 Desafíos Tecnológicos .....                                            | 188 |



|                                                                                                      |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 3.2.3 Adaptaciones Curriculares .....                                                                | 190        |
| 3.2.4 Impactos Psicológicos.....                                                                     | 197        |
| 3.3 Repercusiones de la pandemia en la profesión docente .....                                       | 200        |
| 3.4 ¿La enseñanza remota como presagio del futuro de la educación?.....                              | 212        |
| 3.5 Desafíos para el futuro de la docencia .....                                                     | 215        |
| <b>CAPÍTULO 4: MARCO METODOLÓGICO .....</b>                                                          | <b>235</b> |
| 4.1 Presentación del Capítulo .....                                                                  | 235        |
| 4.2 Problema de investigación y pregunta orientadora .....                                           | 236        |
| 4.3 Contexto de la investigación .....                                                               | 239        |
| 4.4 Objetivo general.....                                                                            | 241        |
| 4.5 Objetivos específicos .....                                                                      | 241        |
| 4.6 Enfoque metodológico .....                                                                       | 241        |
| 4.7 Instrumento de recogida de datos.....                                                            | 245        |
| 4.7.1 El cuestionario .....                                                                          | 245        |
| 4.7.2 La entrevista .....                                                                            | 250        |
| 4.7.3 La observación.....                                                                            | 257        |
| 4.8 Análisis y sistematización de los datos .....                                                    | 259        |
| 4.9 Procedimientos Éticos .....                                                                      | 264        |
| 4.10 Análisis de los Datos.....                                                                      | 266        |
| 4.11 Criterios de Confiabilidad e Validez Científica.....                                            | 270        |
| 4.12 Contextualización temporal de los datos: entre la recogida y la publicación .....               | 271        |
| <b>CAPÍTULO 5: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.....</b>                                       | <b>274</b> |
| 5.1 Presentación del Capítulo .....                                                                  | 274        |
| 5.2 Perfil socioprofesional del profesorado participante .....                                       | 276        |
| 5.3 Trayectoria Profesional Docente .....                                                            | 280        |
| 5.3.1 <i>Primera Experiencia Docente</i> .....                                                       | 280        |
| 5.3.2 <i>Reconocimiento de la Identidad Docente en la Formación Académica</i> .....                  | 286        |
| 5.3.3 <i>Movilidad en la Trayectoria Docente</i> .....                                               | 288        |
| 5.3.4 <i>Percepción sobre la Suficiencia de la Formación Inicial para el Ejercicio Docente</i> ..... | 291        |



|                                                                                                                                                      |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 5.3.5 Tensiones Identitarias y el Deseo de Abandonar la Docencia .....                                                                               | 293 |
| 5.3.6 Nivel de Actuación Presencial del Profesorado .....                                                                                            | 297 |
| 5.3.7 Formación del profesorado para el uso de Tecnologías Digitales ....                                                                            | 300 |
| 5.3.8 Vínculo con el Servicio Público e Implicaciones en la Profesionalidad Docente .....                                                            | 302 |
| 5.3.9 Narrativas de Trayectorias y (Re)construcciones de la Identidad Docente: Sentidos Atribuidos por las Profesoras .....                          | 304 |
| 5.4 Percepciones y Vivencias Docentes sobre la Formación Continua .....                                                                              | 307 |
| 5.4.1 Concepciones atribuidas a la Formación Continua .....                                                                                          | 308 |
| 5.4.2 Desajustes entre las Exigencias de la Enseñanza Digital y la Formación del profesorado: Cuando la Tecnología Llega Antes que la Formación..... | 311 |
| 5.4.3 Acciones de formación continua en la práctica: Frecuencia, Formatos y la Lógica de la Obligatoriedad.....                                      | 315 |
| 5.4.4 Formación Continua para la Enseñanza Remota: Ausencia de Apoyo y Tensiones en la Reconstrucción de la Profesionalidad Docente .....            | 318 |
| 5.4.5 Percepciones Docentes sobre la Relevancia y Efectividad de la Formación Continua en el Contexto de la Pandemia .....                           | 321 |
| 5.5 Entre Saberes, Pertenencias y Desafíos: La Docencia Redefinida por la Experiencia Online/Remota .....                                            | 324 |
| 5.5.1 Ser Docente en la Enseñanza Online: Reconfiguraciones, Pertenencia y Malestares .....                                                          | 325 |
| 5.5.2 Saberes Docentes y los Desafíos de la Enseñanza Online/Remota.....                                                                             | 329 |
| 5.5.3 Sentido de Pertenencia al Formato de Enseñanza: Presencial vs Online/Remoto .....                                                              | 331 |
| 5.5.4 Repercusiones de la Pandemia en la Identidad y en la Práctica Docente: Voces de las Profesoras .....                                           | 334 |
| 5.6 Dimensiones subjetivas y profesionales de la docencia en la enseñanza online/remota .....                                                        | 337 |
| 5.6.1 Impactos psicológicos y emocionales en la docencia online/remota .....                                                                         | 338 |
| 5.6.2 Factores que impactan la satisfacción y motivación del profesorado en la enseñanza online/remota .....                                         | 342 |
| 5.6.3 Formación continua para la enseñanza remota: ausencia de apoyo y tensiones en la reconstrucción de la profesionalidad docente.....             | 352 |
| 5.7 Vivencias Docentes durante la Pandemia: Desafíos y Adaptaciones en el                                                                            |     |



|                                                                                                                               |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Contexto Educativo.....                                                                                                       | 355        |
| 5.8 Narrativas docentes sobre el período pandémico: impactos, desafíos y resignificaciones de la práctica profesional .....   | 364        |
| 5.9 Observaciones de los Contextos Formativos: Acciones, Procesos, Dinámicas, Desafíos y Reflexiones Durante la Pandemia..... | 368        |
| 5.10 Integración de los Resultados: Sentidos, Contradicciones y Reconfiguraciones de la Identidad Docente .....               | 392        |
| <b>CAPÍTULO 6: CONSIDERACIONES FINALES.....</b>                                                                               | <b>395</b> |
| 6.1 Discusión General de los Resultados a la Luz de los Objetivos de la Investigación.....                                    | 395        |
| 6.2 Conclusiones Generales de la Investigación.....                                                                           | 397        |
| 6.3 Limitaciones de la Investigación.....                                                                                     | 400        |
| 6.4 Implicaciones para Investigaciones Futuras y para las Políticas de Formación del profesorado .....                        | 401        |
| 6.5 Consideraciones Finales: Entre Desplazamientos, Aprendizajes y (Re)construcciones .....                                   | 403        |
| <b>REFERENCIAS .....</b>                                                                                                      | <b>408</b> |
| <b>ANEXO I .....</b>                                                                                                          | <b>429</b> |
| <b>ANEXO II .....</b>                                                                                                         | <b>432</b> |
| <b>ANEXO III .....</b>                                                                                                        | <b>434</b> |
| <b>ANEXO IV.....</b>                                                                                                          | <b>441</b> |
| <b>ANEXO V.....</b>                                                                                                           | <b>444</b> |



## ÍNDICE DE TABLAS

|                                                                                                                               |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabla 1:Marco Regulatorio de la Política de Formación del profesorado en Brasil.....                                          | 54  |
| Tabla 2: Términos utilizados para la formación continua de docentes.....                                                      | 85  |
| Tabla 3: Cuatro formas de concebir la identidad.....                                                                          | 157 |
| Tabla 4: Resultados de artículos de investigación sobre el impacto de la inteligencia artificial en la formación docente..... | 227 |
| Tabla 5: Síntesis de los instrumentos metodológicos .....                                                                     | 262 |
| Tabla 6: Perfil Socioprofesional del Profesorado Participante .....                                                           | 277 |
| Tabla 7: Categorías de análisis.....                                                                                          | 334 |
| Tabla 8: Categorías temáticas que emergieron del proceso de codificación.....                                                 | 353 |
| Tabla 9: Categorías Emergentes .....                                                                                          | 365 |



## ÍNDICE DE FIGURAS

|                                                                                                                        |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figure 1: Mapa conceptual de la formación del profesorado: estructuras, teorías y principios formativos.....           | 30  |
| Figura 2: Organización de la BNCC para la educación básica .....                                                       | 60  |
| Figura 3: Resultados Claves /Elementos de Alfabetización Mediática e Informacional ..                                  | 110 |
| Figura 4: La Ecología de AMI: Nociones de AMI .....                                                                    | 112 |
| Figura 5: Modelo COMPROMETIC .....                                                                                     | 115 |
| Figura 6: Tres fases del desarrollo profesional docente.....                                                           | 120 |
| Figura 7: Aspectos de la práctica profesional docente que se abordan el desarrollo de las competencias digitales ..... | 121 |
| Figura 8: Niveles del desarrollo profesional docente en el uso pedagógico de las tecnologías. ....                     | 122 |
| Figura 9: Categorías de Competencia Docente Digital (CDD).....                                                         | 124 |
| Figura 10: Componentes de la reconfiguración identitaria .....                                                         | 143 |
| Figura 11: Modelo Sistêmico da Identidade: Núcleo, Periferia e Dimensões Relacionais .....                             | 148 |
| Figura 12: Síntesis de la Teoría de las identidades individuales y colectivas.....                                     | 154 |



## ÍNDICE DE GRÁFICOS

|                                                                                                              |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Gráfico 1: Estrategias utilizadas por las redes autonómicas de enseñanza .....                               | 207 |
| Gráfico 2: Estrategias Utilizadas por las Redes Municipales .....                                            | 208 |
| Gráfico 3: Edad de Ingreso en la Docencia .....                                                              | 282 |
| Gráfico 4: Primera Experiencia como Docente .....                                                            | 284 |
| Gráfico 5: Momento de Reconocimiento de la Identidad Docente .....                                           | 286 |
| Gráfico 6: Cambio de Institución a lo Largo de la Trayectoria Docente .....                                  | 289 |
| Gráfico 7: Número de veces que cambiaron de institución .....                                                | 289 |
| Gráfico 8: Evaluación de la Suficiencia de la Formación Inicial .....                                        | 292 |
| Gráfico 9: Pensamiento sobre Cambio de Profesión .....                                                       | 294 |
| Gráfico 10: Experiencia en Otras Profesiones .....                                                           | 296 |
| Gráfico 11: Nivel de Actuación en la Educación Presencial .....                                              | 298 |
| Gráfico 12: Formación para Tecnologías Digitales .....                                                       | 301 |
| Gráfico 13: Forma de Ingreso como Servidor Municipal .....                                                   | 303 |
| Gráfico 14: Nomenclaturas asociadas a la formación continua según el profesorado ....                        | 309 |
| Gráfico 15: Uso y dominio de las Tecnologías Digitales por parte del profesorado .....                       | 312 |
| Gráfico 16: Momento de uso de tecnologías digitales .....                                                    | 312 |
| Gráfico 17: Clasificación del dominio en el uso de tecnologías digitales .....                               | 313 |
| Gráfico 18: Participación del profesorado en acciones de formación continua .....                            | 316 |
| Gráfico 19: Formatos de formación continua en los que participaron los docentes .....                        | 316 |
| Gráfico 20: Obligatoriedad de la asistencia a programas de formación continua según los docentes .....       | 317 |
| Gráfico 21: Participación docente en formación continua al iniciar la enseñanza en línea o a distancia ..... | 318 |
| Gráfico 22: Formación continua recibida por docentes sobre enseñanza en línea durante la pandemia .....      | 319 |



|                                                                                                                                       |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Gráfico 23: Enfoques principales de las formaciones continuas recibidas durante la pandemia.....                                      | 320 |
| Gráfico 24: Consulta institucional sobre las dificultades docentes en el ejercicio de la enseñanza .....                              | 322 |
| Gráfico 25: Percepción sobre la pertinencia temática de la formación continua en relación con las demandas docentes .....             | 322 |
| Gráfico 26: Valoración docente sobre la utilidad de la formación continua ante el cambio de modalidad educativa.....                  | 323 |
| Gráfico 27: Distribución de la Carga Horaria Dedicada a la Enseñanza Online/Remota por el Profesorado.....                            | 326 |
| Gráfico 28: Saberes Docentes con Mayor Dificultad de Movilización en la Enseñanza Online/Remota .....                                 | 330 |
| Gráfico 29: Formato de enseñanza con el que el profesorado se siente más identificado .....                                           | 332 |
| Gráfico 30: Síntomas desarrollados durante la actuación en la enseñanza online/remota .....                                           | 339 |
| Gráfico 31: Factores que disminuyeron la satisfacción y motivación del profesorado en la enseñanza online/remota .....                | 343 |
| Gráfico 32: Elementos que interfieren en la práctica docente y en la construcción de la identidad en la enseñanza online/remota ..... | 347 |
| Gráfico 33: Situaciones que generan malestar docente en la enseñanza online/remota                                                    | 351 |
| Gráfico 34: Adopción de la enseñanza a distancia tras la suspensión de clases presenciales.....                                       | 357 |
| Gráfico 35: Percepción del profesorado sobre su preparación para adaptar la enseñanza presencial al formato a distancia.....          | 358 |
| Gráfico 36: Herramientas Utilizadas para la Mediación de la Enseñanza durante la Pandemia .....                                       | 359 |
| Gráfico 37: Cambios en la Percepción del Ejercicio Docente Durante la Pandemia.....                                                   | 360 |
| Gráfico 38: Sentimientos del Profesorado Durante la Pandemia .....                                                                    | 362 |
| Gráfico 39: Carencias más evidentes en la labor docente tras el regreso a la 'nueva normalidad'.....                                  | 363 |



## ÍNDICE DE IMAGENS

|                                                                                                                                                                  |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Imagen 1: Reunión de Alineación Pedagógica entre el Equipo de la Secretaría de Educación y los directores Escolares, Matinhas (Brasil), 8 de enero de 2021 ..... | 371 |
| Imagen 2: Reunión para la Definición de Herramientas para la Enseñanza Remota (14 de enero de 2021) .....                                                        | 372 |
| Imagen 3: Acción de Búsqueda Activa Escolar para la Reincorporación de Alumnos (27 de enero de 2021) .....                                                       | 373 |
| Imagen 4: Reunión sobre la Producción de Materiales Impresos para la Enseñanza Remota (3 de febrero de 2021) .....                                               | 374 |
| Imagen 5: Portadas de uno de los volúmenes producidos .....                                                                                                      | 378 |
| Imagen 6: Captura de pantalla de la publicación del artículo en el evento CONEDU.....                                                                            | 379 |
| Imagen 7: Momentos de la Jornada Pedagógica 2021.....                                                                                                            | 380 |
| Imagen 8: Encuentro del programa Integra-PB.....                                                                                                                 | 382 |
| Imagen 9: Momentos de la Elección del Libro de Texto .....                                                                                                       | 384 |
| Imagen 10: Docentes durante la acción de censo .....                                                                                                             | 385 |
| Imagen 11: Docentes en planificación para el inicio del año lectivo 2022 .....                                                                                   | 387 |
| Imagen 12: Reunión entre el equipo de la Secretaría de Educación y los directores escolares .....                                                                | 389 |
| Imagen 13: La II Jornada Matinhense de Educación 2022 .....                                                                                                      | 389 |
| Imagen 14: La II Jornada Matinhense de Educación 2022 .....                                                                                                      | 390 |



*Sou feito de travessias, de silêncios que viraram palavras, de incertezas que forjaram coragem. A educação não foi apenas um caminho — foi o sentido que escolhi dar à minha história.*

**Jociano Coêlho, 2025.**



## INTRODUCCIÓN

Durante la pandemia, enseñar fue hablar sin saber si alguien escuchaba. La pizarra quedó sustituida por pantallas apagadas y, en no pocos hogares, donde una conexión estable a internet era un privilegio y el único móvil de la familia rotaba entre hermanos, estudiar se volvió un acto de pura resiliencia. No fue solo la educación lo que tambaleó: quienes enseñaban también se vieron forzados a reinventarse, desde lo más íntimo. Esta investigación, en realidad, nace de ahí. No como una observación distante, sino como una necesidad personal, y profesional, de comprender un proceso que me atravesó por completo. Porque lo que aquí se cuenta, se vivió muy de cerca.

El escenario no es abstracto. Se trata de Matinhas (Brasil), una pequeña ciudad del estado de Paraíba, donde no solo crecí, sino donde me formé como educador, ejercí como gestor y, ahora, regreso en calidad de investigador. Las personas que participaron en esta investigación son parte de mi historia: exprofesoras, colegas de infancia, incluso mi madre. Todas ellas sostuvieron, con coraje, la labor docente en medio de un caos sanitario sin precedentes.

Aún conservo nítida la escena de aquella reunión que, sin que lo supiéramos, puso todo en marcha. Corría 2021. Los docentes estaban ahí, separados, con mascarillas que parecían cubrir algo más que el rostro. Se sentía un silencio espeso, las miradas esquivaban. Mientras yo intentaba presentar el proyecto sobre enseñanza remota, también tratábamos de entender cómo comenzar unas clases a distancia, sin garantías, arriesgando en algo que nadie había probado. En cierto momento, una profesora pidió la palabra. La voz, quebrada; los ojos, ya húmedos. Solo dijo: estoy pensando en jubilarme. Y en ese gesto quebrado, algo se abrió. Algo que, para esta investigación, tuvo un valor representativo. Allí comenzaba a delinearse, casi sin saberlo, el estudio sobre la reconfiguración de la identidad docente.

No sé manejar estas tecnologías y temo que tenga que abandonar lo que más amo.” Su voz temblaba. Y, aunque era solo una intervención, condensaba un sentir colectivo: el miedo, la impotencia, la necesidad de apoyo real. Fue entonces cuando, con el respaldo de la Secretaría de Educación, iniciamos un programa de formación continua. Nada grandilocuente. Pero con sentido.

Todo comenzó en una Jornada Pedagógica online que, más que formar, supo sostener. En ese espacio, entre talleres, conversaciones sueltas y preguntas que no cesaban, lancé el cuestionario que puso en marcha el trabajo de campo de esta investigación.

Hablar de identidad docente, como bien señalan autores como Dubar, Hall o Nóvoa, no es hablar de algo fijo. Es hablar de un proceso vivo, de una construcción que se rehace a cada paso. Cambiar el aula por la pantalla no es un simple cambio de espacio: es una sacudida profunda en la forma de ser y sentirse docente. Muchos de los participantes nunca habían usado un ordenador más allá del WhatsApp o del correo. Aun así, aprendieron. Con miedo, sí. Pero también con dignidad.

Reinventarse no fue una opción. Fue, más bien, una forma de resistir, una estrategia de supervivencia frente a lo incierto. Y en medio de la escasez, de lo improvisado, la formación continua logró convertirse en un sostén. No resolvió todo. Pero dejó algo que, en ese momento, fue clave: entender un poco lo que nos pasaba y hallar cómo seguir, incluso cuando todo parecía venirse abajo.

Este trabajo, desde su intento de investigar, busca ocupar un hueco que aún se siente abierto. Aunque la formación docente y la identidad profesional han sido temas visitados una y otra vez, sigue faltando quien escuche de cerca lo que ocurre en lugares pequeños, como Matinhas (Brasil), donde la escuela se mezcla con la comunidad, con carencias que vienen de lejos y con gestos mínimos que rara vez aparecen en cifras. Esta tesis nace ahí, desde ese lugar concreto, con la intuición, no certeza, de que algo de lo contado pueda tocar también otros contextos.

El texto se organiza en seis capítulos que no buscan solo presentar un objeto, sino abrir un recorrido. Un trayecto que permita aproximarse a su complejidad, a las raíces que lo sostienen y a las proyecciones que lo empujan hacia adelante.

El **Capítulo 1**, más que limitarse a una revisión normativa, intenta, en cierto modo, trazar un mapa del contexto político que ha ido configurando, a veces de forma explícita, otras no tanto, las políticas de formación continua del profesorado en Brasil. Se revisan aquí las principales directrices legales, sí, y también los programas gubernamentales y los marcos regulatorios que, en las últimas décadas, han orientado este campo complejo y muchas veces

contradictorio. No obstante, el foco no está únicamente en la normativa como tal, sino en lo que ella revela (y a veces oculta) sobre las condiciones concretas de los docentes de la educación básica. En este recorrido, se incorpora también una reflexión necesaria, y diría que urgente, sobre el lugar de las tecnologías digitales en todo este entramado. Particularmente, se discute el papel que han venido desempeñando las competencias digitales docentes, no como una moda pedagógica, sino como un elemento que se volvió, de repente, imprescindible para sobrevivir profesionalmente en medio del torbellino que supuso la transición forzada hacia lo remoto.

El **Capítulo 2** se adentra, sin la pretensión de cerrar definiciones, en el tejido complejo que constituye la profesionalidad y la identidad docente. No se trata de una exposición lineal ni de una mirada objetiva y distante. Más bien, el texto serpentea entre las voces de Dubar (2005), Hall (2006), Aguiar (2004), Giddens (1997), Nóvoa (1999), Guimarães (2006), Morgado (2011), Vélez-Guerra et al. (2024) e Gonçalves (2025) y otras tantas que acompañan, para dar cuenta de un fenómeno que, como la propia docencia, se resiste a ser encajonado. ¿Qué es, en verdad, "ser docente"? Tal vez no haya una respuesta única, pero lo cierto es que esta condición se va modelando en el cruce entre lo vivido, lo sentido, lo enseñado y lo aprendido, en contextos tan variables como desafiantes.

La pandemia sacudió la identidad docente. La casa se convirtió, de golpe, en aula. La pantalla tapó el gesto, y ese silencio frente a una cámara apagada hizo tambalear certezas que, hasta entonces, parecían intocables. No obstante, desde esa intemperie surgieron nuevas formas de estar y hacer, a veces frágiles, otras veces potentes. Más que resistir, muchos reinventaron. Y este capítulo intenta acompañar esa búsqueda, entre pausas, desvíos, dudas, reconociendo que la identidad docente es, en el fondo, una biografía inacabada, sensible al tiempo y a los vínculos, siempre en proceso de decirse de nuevo.

El **Capítulo 3** no fue sencillo de escribir. Porque no se trata solo de revisar datos o teorías, aunque sí, los hay, sino de mirar de frente lo que nos tocó vivir. En estas páginas intentamos comprender, con cierta urgencia y también con algo de desasosiego, cómo la pandemia de la COVID-19 alteró no solo el sistema educativo, sino también nuestras formas de enseñar, de estar y de sentirnos docentes.

Las tensiones no tardaron en aparecer. Las respuestas institucionales llegaban tarde o mal, la adaptación a lo digital era más una obligación que una elección, y en medio de todo eso se instaló un vacío emocional que casi nadie se atrevía a nombrar. Pero también, y esto lo decimos con esperanza, aparecieron gestos de reinención, vínculos nuevos, y una docencia que, aunque herida, insistió en seguir. Y entonces surge la pregunta que aún nos ronda: ¿qué futuro nos espera? No tenemos una respuesta definitiva, pero esbozamos algunos escenarios posibles: una escuela hiperconectada, atravesada por algoritmos, inteligencia artificial, nuevas competencias aún por definir y en medio de todo eso, nosotros. Este capítulo no propone recetas, pero sí una certeza: no basta con actualizar saberes. Es necesario cuidar. Cuidar la profesión, cuidar nuestras subjetividades, cuidar lo que somos y lo que aún podemos llegar a ser. Porque, quizás, el futuro de la educación dependa menos de las tecnologías que de la forma en que decidamos acompañarnos como docentes en medio de tanta incertidumbre.

El **Capítulo 4.** ¿Por dónde empezar? Digamos que aquí intentamos desnudar la arquitectura metodológica que sostiene este estudio, aunque, lo confesamos, no fue un camino trazado con total nitidez desde el inicio. Optamos, sí, por un enfoque cualitativo, pero no solo por conveniencia teórica; fue, más bien, una necesidad vital de comprender lo que las cifras jamás podrían expresar. La dimensión biográfica se impuso por sí sola, porque hablar de identidad docente sin considerar trayectorias, grietas, gestos cotidianos sería, simplemente, falsear la realidad. Nos detuvimos con cuidado en la elaboración del cuestionario, procurando que no fuese una lista mecánica de preguntas, sino un dispositivo capaz de abrir memorias, de tocar zonas sensibles. También cuidamos los criterios de selección de la muestra: no buscábamos representatividad estadística, sino voces significativas, docentes que vivieron en carne propia las turbulencias del cambio. Las entrevistas fueron momentos de escucha profunda, a veces incómoda, otras reveladoras, y las observaciones en los espacios formativos nos permitieron captar lo que no siempre se dice, pero se siente.

Desde lo ético, nos preocupamos, sobre todo, por no violentar la confianza que nos fue dada. Usamos pseudónimos, cuidamos los silencios y asumimos que investigar también es un acto de cuidado. Y al llegar al análisis, dudamos.

¿Por dónde empezar? Nos apoyamos en la triangulación, sí, y en la lectura temática de los relatos, buscando sentidos más que respuestas. No pretendimos objetividad total, eso ya no lo creemos posible, sino honestidad metodológica. Así, este capítulo no solo presenta un “cómo”, sino también un “por qué” y un “para qué”. Es, en parte, el diario íntimo de una búsqueda que quiso, sobre todo, escuchar con respeto y narrar con verdad.

El **Capítulo 5** ofrece una lectura densa, y por momentos conmovedora de los datos recogidos con docentes de la red pública municipal de Matinhas (Brasil), en el nordeste brasileño, durante el periodo de enseñanza remota de emergencia. Más que clasificar respuestas, se trató de escuchar voces, entrelazar relatos, dejar que afloraran las marcas del tiempo vivido. El análisis recorre las trayectorias profesionales de quienes enseñan, sus estrategias (a veces improvisadas, otras profundamente creativas) para sostener vínculos pedagógicos en medio del caos, y los sentidos que atribuyen a los procesos de formación continua, tantas veces vividos como respiro, otras como imposición. Pero, sobre todo, lo que emerge es la capacidad de reconfigurar la identidad docente frente a lo inesperado: el aula vacía, la pantalla encendida, la casa convertida en escuela. Aquí se revela una docencia hecha de fragmentos, silencios, resistencias y afectos, donde enseñar no fue solo transmitir, sino también contener, cuidar, reinventarse. Este capítulo no busca generalizar, sino comprender cómo, en un contexto local y marcado por vulnerabilidades estructurales, la profesión docente se sostuvo, y se reconstruyó, desde lo humano, lo ético y lo colectivo.

El **Capítulo 6** no pretende cerrar nada del todo. Es, más bien, un intento por volver sobre las huellas que la pandemia dejó en la identidad y la profesionalidad docente, no para concluir, sino para abrir nuevas preguntas. Desde una mirada situada, reconoce, sin rodeos, los límites del estudio y lanza algunas ideas sobre cómo esta investigación, nacida en Matinhas (Brasil), podría entablar diálogo con otros lugares y sumar al debate académico. A partir de lo vivido, se piensa también el presente: un tiempo todavía movedizo, en el que empieza a tomar forma otra configuración identitaria, atravesada por la llegada de tecnologías emergentes como la inteligencia artificial. Más que lo técnico, el reto parece estar en volver a pensar qué implica enseñar, aprender, habitar el oficio en un escenario que ya no es el mismo.

En ese escenario, entre lo caótico y lo improvisado, emergieron experiencias pedagógicas innovadoras, redes de apoyo entre pares y resignificaciones éticas del acto de enseñar, todo en medio de una formación continua muchas veces percibida como insuficiente o desconectada de la realidad escolar. Y mientras tanto, casi sin que nos diéramos cuenta del todo, irrumpían con fuerza nuevas tecnologías, algunas todavía difíciles de nombrar, otras ya instaladas en la cotidianidad docente. La inteligencia artificial, en particular, no solo vino a interpelar nuestras formas de enseñar y de aprender, sino que nos obligó, nos obliga, a cuestionar el núcleo mismo de lo que entendemos por formar y por formarse.

No se trata simplemente de actualizar competencias, sino de detenerse a pensar, con cierto cuidado, con algo de vértigo también, qué lugar ocupa lo humano en todo este proceso. No se trata únicamente de incorporar herramientas digitales ni de adaptarse a nuevas plataformas: lo que está en juego es algo más profundo, más delicado incluso. Hablamos de una formación docente que no puede reducirse a protocolos técnicos o competencias instrumentales, porque lo que hoy se disputa es también la dimensión afectiva, ética y contextual del trabajo educativo.

Las aportaciones de este estudio, por tanto, no pretenden cerrar respuestas, sino abrir preguntas. Apuntan a la urgencia de una profesionalidad docente que no renuncie a su humanidad, que se sostenga en el cuidado mutuo, en el compromiso colectivo, en la justicia social como horizonte y en la capacidad de ejercer una resistencia crítica, serena, pero firme, frente a los procesos de automatización que, poco a poco, amenazan con desdibujar el vínculo entre enseñanza y sentido. Así, esta tesis se cierra, pero no concluye: se ofrece como punto de partida para nuevas indagaciones sobre lo que implica ser docente hoy, en un mundo atravesado por incertidumbres, automatización y también por la esperanza persistente en la escuela pública como espacio de reinvención colectiva.

Este regreso a mi tierra no fue planeado como parte de un diseño académico estratégico, aunque hoy lo parezca. Fue, más bien, una urgencia íntima, diría incluso inevitable de volver al lugar donde empezó todo: mi historia, mis preguntas, mis quiebres. Investigar la identidad y la profesionalidad docente durante la pandemia no fue una elección fría, tomada desde la distancia, sino un

movimiento de retorno, emocional, ético, político, hacia Matinhas (Brasil), ese pequeño municipio que me vio crecer, errar, aprender, enseñar. Lo confieso: no habría podido escribir sobre otro lugar. Porque aquí estudié de niño, aquí trabajé como profesor, aquí me descubrí gestor educativo y ahora, de algún modo, me reconozco también como investigador.

Esta tesis, por eso, no busca solo analizar o teorizar: quiere dialogar con una red pública que me moldeó, y a la que ahora intento, modestamente, retribuir. No traigo recetas, traigo escucha. No ofrezco soluciones definitivas, sino un gesto, imperfecto, sí, pero honesto, de devolución y de apuesta por una transformación que solo puede ser compartida.

---

## CAPÍTULO 1 – LA FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO EN BRASIL

---

### 1.1 Presentación del capítulo

En las últimas décadas, desde una experiencia concreta y muchas veces contradictoria en la red pública de enseñanza del nordeste brasileño, se ha podido observar cómo la formación del profesorado ha sido arrastrada por una especie de vaivén constante, a veces regulada desde arriba, con normativas que pretenden ordenar todo desde la capital, y otras, sostenida casi con terquedad por redes locales que, pese a todo, se resisten a renunciar a su singularidad.

A menudo cabe preguntarse si quienes redactan las políticas educativas han pisado alguna vez un aula en pleno lunes por la mañana. En esas horas primeras, cuando todo se acumula: el cansancio del día anterior, los informes pendientes, la falta de material, los estudiantes que llegan sin desayunar. Es precisamente allí donde los discursos institucionales se deshacen. Porque lo que dicen los documentos rara vez resiste la urgencia cotidiana. Hay metas, sí, y planes, y hasta palabras bien elegidas. Pero en la práctica, lo que emerge es presión por resultados inmediatos, recursos que no alcanzan, jornadas que desgastan hasta el cuerpo. Y quizás lo más difícil de nombrar sea eso que casi nunca se dice en alto: la distancia, a veces enorme, entre lo que se promete en las formaciones y lo que realmente hace falta dentro de la escuela.

Cuando se presentaron nuevas políticas digitales como el Referencial de Saberes Digitales Docentes, la Ley de Educación Conectada o la Política Nacional de Educación Digital, surgió algo cercano a la esperanza. Parecía, por fin, que la tecnología en la educación comenzaba a ser tomada en serio. Sin embargo, esa esperanza fue efímera. En lugares como Matinhas (Brasil), la tecnología llega tarde o no llega en absoluto. Y cuando lo hace, llega sin haber escuchado primero. Lo digital, cuando irrumpe sin contexto, se transforma en ruido. Formación sin sentido. Expectativas que pesan más de lo que ayudan.

No se trata de desencanto, sino de una constatación vivida. Así lo han experimentado muchos docentes, que aún creen en la escuela incluso cuando

el sistema parece haber dejado de hacerlo. Esta investigación no ofrece respuestas cerradas. Intenta, más bien, dar forma a preguntas que emergen desde dentro, desde la práctica cotidiana, desde aquello que no siempre se plasma en los informes, pero que se siente en la piel de quienes enseñan. Persiste la duda sobre el grado en que tales normativas logran dialogar con las condiciones reales de trabajo docente y con los procesos formativos ya existentes en contextos tan marcadamente desiguales como los del sistema público brasileño.

Nada fue sencillo. En los márgenes del sistema, donde la teoría se enfrenta con la precariedad, lo que permanece es una brecha. La conexión falla, los dispositivos no alcanzan, y el tiempo, ese lujo cotidiano, sigue siendo insuficiente.

Este capítulo no pretende ofrecer fórmulas ni adoptar una postura distante. Su propósito es excavar los cimientos, y en ocasiones también las ruinas, sobre los que se ha construido la formación docente en Brasil. Más que una etapa delimitada, la formación continua se concibe aquí como un proceso vital, profundamente encarnado, íntimamente vinculado a la identidad de quienes enseñan.

Al revisar leyes, políticas y marcos teóricos, lo que se intenta es volver sobre el trayecto que nos trajo hasta aquí, aunque en ese mismo andar aparecen preguntas que, todavía hoy, siguen sin respuesta. ¿Qué lugar ocupa hoy la formación docente? ¿Sigue teniendo sentido para quienes pisan el aula cada mañana? ¿Qué fuerzas la han moldeado y qué heridas aún la atraviesan? ¿Qué hacer con lo que se ha aprendido a un costo tan alto? ¿De qué manera la incorporación de las competencias digitales ha sido tratada en los procesos de formación y hasta qué punto prepara efectivamente al profesorado para actuar en entornos marcados por brechas tecnológicas y transformaciones mediadas por lo digital? Y, más aún, ¿cómo se entrelazan la formación continua y la construcción de las identidades profesionales cuando todo parece tambalearse? Especialmente en tiempos tan complejos como los vividos durante y después de la pandemia.

Entre los pliegues del debate sobre la formación docente hay un asunto que se asoma con fuerza, aunque muchas veces no se le mire de frente. La cuestión digital, más que una tendencia o un añadido técnico, ha ido infiltrándose

en los ritmos, en los lenguajes y hasta en los silencios de la escuela. No es nuevo, pero tampoco ha sido plenamente comprendido. Hablar de competencias digitales y mediáticas en este contexto exige algo más que listar habilidades o seguir lineamientos. Implica detenerse, hacer preguntas incómodas, mirar cómo estas tecnologías reconfiguran prácticas, relaciones, identidades. Porque no se trata únicamente de saber usar una plataforma o aplicar un recurso, sino de preguntarse qué se está haciendo con ello, para quién, con qué sentido.

En los discursos oficiales todo parece claro, medible, ejecutable. En la vida real de quien enseña, no tanto. Lo digital llega a veces como promesa, a veces como peso. Se impone sin contexto o se instrumentaliza sin reflexión. Y en medio de esa tensión queda el docente tratando de entender no solo cómo se hace, sino por qué hacerlo, en qué condiciones, para qué fines. Tal vez por eso este tema incomoda, porque expone fracturas, desacomoda certezas, exige una mirada ética además de técnica. Lo que aquí se propone no es una fórmula ni una solución, sino una invitación a leer con otros ojos, a escuchar lo que estas transformaciones dicen y lo que callan sobre la educación que estamos construyendo.

En los territorios conocidos por esta investigación, este tema ha sido frecuentemente ignorado o reducido a manuales técnicos. Sin embargo, hay ahí un potencial significativo, si se logra mirar con otros ojos. Se propone, por tanto, una revisión crítica, anclada en experiencias reales, de lo que significa una alfabetización digital que no se limite al acceso técnico, sino que considere también las condiciones simbólicas, culturales y éticas. Persisten muchas carencias, sí, pero también resiste la creatividad y una fuerza nacida del compromiso con los demás, una fuerza que, a pesar de todo, aún no ha sido vencida. Y eso, al menos en este recorrido, todavía sigue valiendo la pena.

## **1.2 Formación del profesorado: del concepto a las trayectorias brasileñas**

Hoy en día, resulta difícil hablar de formación sin hacer una pausa. No porque no se sepa de qué se trata, sino precisamente porque se ha convertido en una palabra que dice muchas cosas, y no siempre las mismas. Ya no se limita

al ámbito educativo, ni mucho menos al acto de enseñar en sentido estricto. Es un término amplio, a veces escurridizo, que cambia según quién lo diga, desde dónde lo enuncie y con qué intención lo utilice.

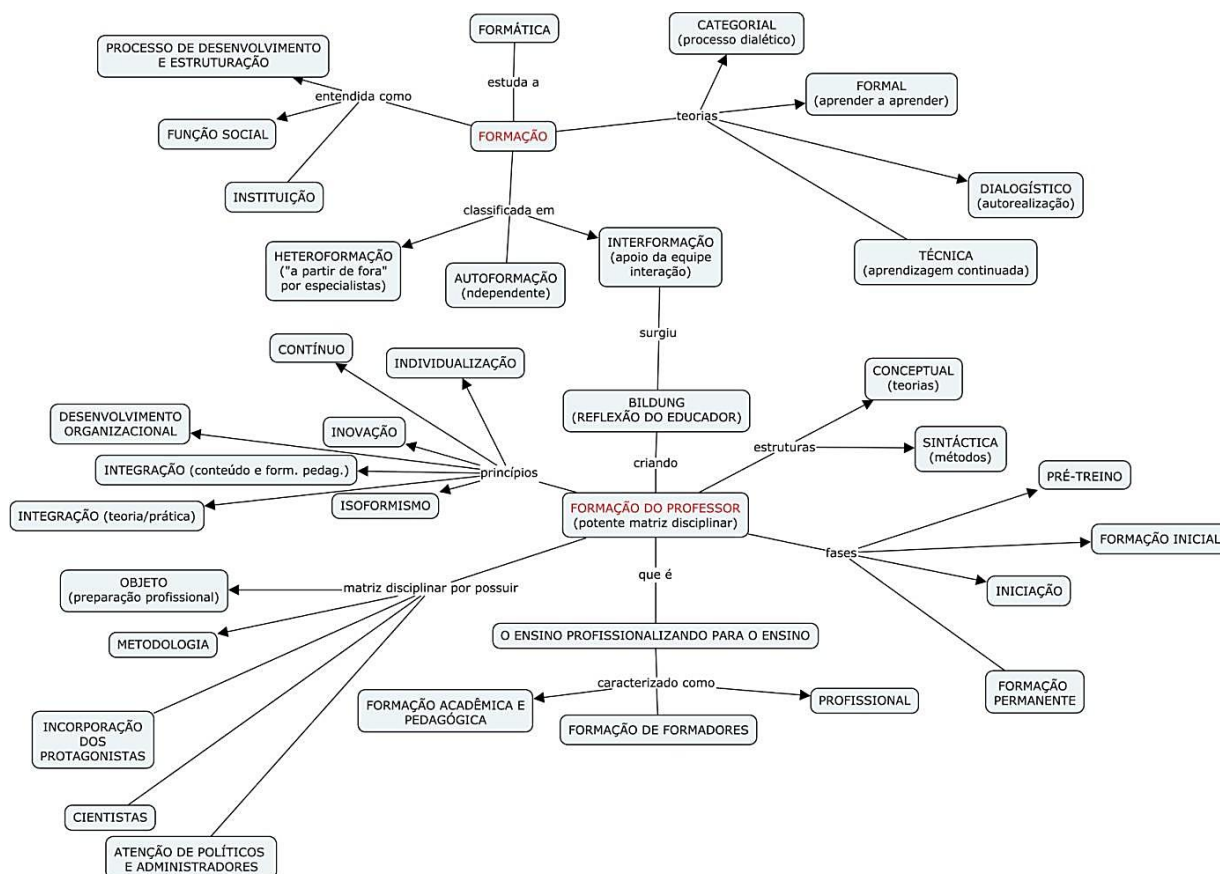
García lo decía ya en 1995. Desde una mirada social, formación se ha vinculado tradicionalmente con la transmisión de conocimientos, de habilidades, con ese saber hacer que tantas veces define la práctica docente. Y sí, eso sigue estando ahí. Hay todavía muchos espacios donde formar significa, sobre todo, capacitar. Pero reducirlo a eso sería ignorar todo lo que también implica: reflexionar, revisarse, abrir grietas en lo ya sabido. Porque hay algo en la formación que no se deja fijar del todo. Algo que, más que enseñar, nos obliga a pensar cómo y por qué hacemos lo que hacemos cuando enseñamos.

Sin embargo, el autor no se queda solo en esa idea; va un poco más allá y plantea que esa concepción también debe entenderse como un proceso en el que el sujeto se va formando y estructurando poco a poco. Es como una maduración interna, un aprendizaje que no para, alimentado por la experiencia que uno va acumulando día a día. No es solo lo que se aprende en teoría, sino lo que se vive y se integra con el tiempo.

Según el mismo García (1995), también es posible entender la formación como una estructura institucional, en referencia a las organizaciones responsables de planificar, sistematizar e implementar actividades formativas. Esta dimensión institucionalizada de la formación revela el papel de las políticas públicas y de las instancias escolares en la consolidación de procesos formativos sistemáticos.

De este modo, hablar de formación no remite a una definición única ni cerrada. Al contrario, se trata de una categoría plural, en disputa, que gana sentido cuando se conecta con el desarrollo integral de quien enseña y aprende. Más allá de lo técnico o instrumental, formar implica acompañar trayectorias, construir sentidos y sostener valores que orientan la práctica, los fines y las decisiones pedagógicas cotidianas.

**Figure 1: Mapa conceptual de la formación del profesorado: estructuras, teorías y principios formativos**



Fuente: Oliveira (2018)

Para comprender un poco mejor las distintas acepciones del término formación, Oliveira (2018) se apoya en los trabajos de García (1995) y elabora un mapa conceptual que, más que organizar teorías, busca hacerlas visibles desde la perspectiva de quien enseña. No se trata simplemente de un recurso gráfico. Es un intento por representar, de manera integrada, la complejidad que rodea a la noción de formación cuando se la piensa desde dentro de la práctica docente.

En su planteamiento, Oliveira recupera la noción de *formática*, desarrollada por García, que propone entender la formación como un campo de estudio con identidad propia. Esta categoría permite salir del enfoque técnico y entrar en una mirada más crítica, más ligada a los procesos reales que viven quienes enseñan. Según García, es posible analizar la formación desde dos perspectivas. Una que la concibe como algo que se organiza externamente al

sujeto, con estructuras, programas, reglas. Otra que la entiende desde dentro, como parte de un proceso personal que involucra experiencias, maduración, tiempo, incluso contradicciones que no siempre se explicitan pero que dejan huella.

En ese espacio entre lo impuesto y lo vivido, entre lo estructurado y lo sentido, es donde la formación adquiere densidad. Porque no basta con formar. También hay que preguntarse cómo, para qué y desde dónde se forma.

Además, García propone una tipología que clasifica la formación en tres formas distintas:

- **Heteroformación:** dirigida por especialistas, sin participación del sujeto en formación;
- **Autoformación:** conducida de forma autónoma por el propio sujeto, de manera independiente;
- **Interformación:** se construye en la relación entre personas que comparten saberes, experiencias y preguntas. No se trata de enseñar al otro, sino de aprender con él, en espacios donde el diálogo y la colaboración son parte del propio proceso formativo.

Hay algo en la interformación que se escapa un poco de esos esquemas tan rígidos que solemos ver en la formación tradicional. Es como si, en ese espacio, las cosas fluyeran de otra manera, más flexible, más abierta, que no encaja del todo en las categorías clásicas que estamos acostumbrados a manejar. Tal vez sea ese gesto inicial de abrirse al otro, de hablar y, sobre todo, de escuchar sin apuro. De poner en común lo que cada uno trae consigo: sus dudas, sus certezas frágiles, su experiencia. Es ahí, en ese cruce a veces desordenado, donde empieza a tomar forma una idea distinta de formación docente. Una que no se impone, que no baja instrucciones, sino que se construye a medida que se comparte.

Y es precisamente en ese territorio tan colectivo como inestable donde se inscribe una reflexión más profunda sobre qué significa realmente profesionalizar la enseñanza. No se trata solo de adquirir técnicas o cumplir estándares. Se trata, más bien, de repensar juntos qué es enseñar, desde qué lugar lo hacemos y hacia dónde queremos movernos como colectivo docente. Para que dicha

formación sea efectiva y esté comprometida con la calidad educativa, García (1995) propone siete principios que, más que normativos, podrían leerse como brújulas que orientan la formación docente en su dimensión más profunda.

Lo primero que conviene subrayar es **la individualización** como principio formativo real y no solo declarado. Cada docente llega con una trayectoria única, marcada por experiencias, contextos y sentidos que no pueden ser reducidos a esquemas generales. Reconocer esa singularidad no es un lujo, sino una condición para que la formación tenga algún efecto transformador. Sin esa mirada, cualquier propuesta corre el riesgo de volverse ajena, incluso cuando bien intencionada. El segundo es la continuidad. La formación no empieza ni termina en un curso puntual. Se prolonga, se reformula, a veces se interrumpe y vuelve a retomarse. Luego viene la innovación, no como palabra de moda, sino como disposición real a cuestionar lo que se da por sentado, a probar otros caminos, a errar también.

El cuarto principio tiene que ver con el **desarrollo organizacional**. La formación no ocurre en el vacío. Está atravesada por las condiciones de la escuela, por su cultura institucional, por su forma de funcionar (o de resistirse al cambio). El quinto es especialmente relevante: la integración entre teoría y práctica. No se puede seguir tratando el saber académico como algo superior al saber que se construye en el aula, con cuerpo, con errores, con intuición.

A esto se suma la necesidad de articular los contenidos disciplinares con la formación pedagógica. Saber mucho sobre un tema no basta si no se sabe cómo enseñarlo. Y, por último, el **isoformismo**. Una palabra que puede sonar técnica, pero que encierra una idea poderosa: la formación debe ocurrir en sintonía con el contexto real en el que el docente va a ejercer. No hay sentido en formar en un mundo ideal si luego se enseña en condiciones muy distintas. La coherencia, en este caso, no es solo deseable, es imprescindible.

También el esquema que Oliveira (2018) desarrolla nos ayuda a ver, con claridad, cuatro momentos clave dentro del proceso formativo de quien enseña:

- **Pre-entrenamiento:** vivencias escolares del futuro docente como alumno de educación básica;
- **Formación inicial:** trayectoria académica-formal de grado;

- **Iniciación a la docencia:** representa esa etapa en la que todo comienza a adquirir forma propia. Son los primeros años en la profesión, cuando el docente se encuentra cara a cara con los desafíos cotidianos del aula. Es un tiempo de prueba, de ajustes continuos, donde la teoría se confronta con la realidad y la identidad profesional empieza a dibujarse entre aciertos, dudas y descubrimientos.
- **Formación permanente:** también llamada formación continua, se trata del proceso constante de aprendizaje que acompaña al docente a lo largo de toda su carrera profesional.

Esta organización evidencia que la formación del profesorado no se inicia exclusivamente en la universidad, sino que constituye un proceso que se traza desde la infancia escolar, atravesando múltiples fases, experiencias y contextos formativos. Cada una de estas etapas aporta marcas, concepciones y saberes que configuran la identidad profesional docente.

En este sentido, comprender la formación como un proceso continuo, histórico, situado y experiencial, es reconocer que el “ser docente” no constituye un estado definitivo, sino una construcción permanente, atravesada por las relaciones con los otros, por la práctica pedagógica y por las transformaciones del mundo. El mapa conceptual analizado, al articular dimensiones teóricas y visuales, contribuye a reforzar la concepción de la formación como un territorio plural, en el que se entrelazan aspectos subjetivos, políticos, epistemológicos e institucionales, todos ellos imprescindibles en la constitución de la identidad profesional docente, eje central de esta investigación.

En síntesis, y teniendo en cuenta la discusión teórica anterior, pensar la formación del profesorado desde la experiencia con redes públicas brasileñas, especialmente en el Nordeste, implica enfrentar las contradicciones que atraviesan el ejercicio docente: políticas que cambian de forma abrupta, formaciones que llegan prefabricadas y alejadas de la realidad local, y escuelas marcadas por la escasez de recursos, tanto humanos como estructurales, que, sin embargo, se reinventan a diario sin perder la convicción de que la educación es un acto de transformación.

Además, en el contacto con educadores que actúan en territorios vulnerabilizados, se hace evidente que la formación solo cobra sentido cuando

nace de la escucha, del contexto y de la confianza en el saber construido desde la práctica. Más que repetir prescripciones, formar implica abrir espacio para la reflexión situada, el reconocimiento mutuo y la construcción colectiva de caminos. Es en ese suelo, hecho de aulas superpobladas, escasez de infraestructura y jornadas docentes extenuantes, donde, aun así, emergen experiencias formativas significativas, innovadoras, exitosas y sostenidas por el compromiso cotidiano y la capacidad creativa de los propios educadores. En esos contextos, la formación docente va más allá de ser solo un programa o una política normativa. Es, sobre todo, un compromiso humano y político.

Es fundamental destacar que toda esta base teórica y conceptual sobre la formación del profesorado no puede analizarse desde una óptica neutral o meramente técnica. Por el contrario, exige un enfoque que incorpore la subjetividad de los sujetos, sus experiencias, sentidos y significados atribuidos a la profesión docente. Es esta dimensión subjetiva la que permite reconocer la formación en sus múltiples contornos: como vivencia, como proceso social y como práctica política.

Discutir la formación del profesorado requiere, por tanto, no solo una mirada orientada a la práctica pedagógica o a los fundamentos teóricos que la sustentan, sino también una atención a la investigación como instrumento de escucha y de análisis crítico de las realidades educativas. Como subraya Cunha (2013), toda investigación sobre la formación del profesorado debe considerar los movimientos político-económicos y socioculturales que atraviesan la escuela, pues son estas fuerzas las que configuran el desempeño del profesorado, las condiciones de trabajo y los modos de enseñar y de aprender. Dichos movimientos no solo condicionan, sino que también modelan las prácticas educativas y a los propios sujetos que las habitan.

En el caso brasileño, esta discusión demanda una mirada atenta a nuestra realidad histórica y social. Como señala la misma autora, la formación del profesorado no puede ser comprendida de forma abstracta ni universalizada: se produce en un tiempo y en un lugar determinados, atravesada por representaciones sociales y atribuciones culturales que definen el papel del profesorado en la sociedad. Es justamente en este contexto, uno que no siempre permite explicaciones limpias, donde parece posible percibir con algo más de hondura los sentidos que se le atribuyen hoy a la docencia. Y, con ello, las

tensiones, las disputas, las múltiples formas de intentar profesionalizar algo que, a menudo, sigue siendo tratado como vocación, casi como sacrificio.

García lo decía ya en 1995, al analizar cómo se organizaban los sistemas nacionales de enseñanza. La formación del profesorado no se entiende sin mirar al mismo tiempo la consolidación del sistema público. Son procesos que se entrelazan. O, mejor dicho, que se empujan mutuamente. En el caso de Brasil, como apunta Saviani (2009), esta preocupación por preparar a los docentes no es nueva. Gana visibilidad con la Independencia, sí, pero ya venía gestándose, especialmente cuando se empieza a hablar y a regular la instrucción popular, y se fundan las primeras instituciones dedicadas, al menos en parte, a formar futuros maestros.

El proceso de convertirse en docente en Brasil, si uno lo observa de cerca, no tiene una sola cara. Ni sigue una sola línea. Hay capas. Capas que no siempre se ven en los documentos oficiales. Pero, en el social, relacional y el cotidiano. Porque ser docente no es solo tener un título, sino hacerse en el día a día, en el contacto con otros, en la práctica real y, muchas veces, en el desconcierto.

La formación, si la miramos así, también es una forma de pensarse. Una práctica de sí, sí, pero también del otro. Algo que se da en la intersubjetividad, en el intercambio constante, en esas condiciones de vida y de trabajo que pocas veces son ideales.

Y no, no es un fenómeno reciente. Basta mirar hacia atrás. En 1827, con la Ley del 15 de octubre, ya se expresaba la necesidad urgente, al menos para algunos, de cualificar a los profesionales del magisterio. Aunque claro, esa preocupación no era para todos. No alcanzaba a todos. Fue solo en 1882, con la creación de los primeros cursos superiores, que ese interés por la formación docente empieza a adquirir mayor peso. Pero aún así, seguía siendo algo restringido. Privado, en muchos sentidos, de circular más allá de los sectores más elitizados del sistema.

Con la Independencia, y los intentos de organizar un sistema nacional, esos debates se intensifican. La formación del profesorado empieza a aparecer, tímidamente al principio, como cuestión estratégica. No solo como problema técnico, sino como parte de una disputa mayor. Qué tipo de escuela se quiere. Qué tipo de sociedad se imagina.

Saviani (2009, p. 143) propuso una lectura muy valiosa sobre este recorrido. Una periodización, en seis grandes fases, que ayuda a mirar cómo se fue configurando la historia de la formación docente en Brasil. Y no solo a nivel institucional, sino también simbólico. Porque cada una de esas fases muestra, con mayor o menor claridad, no solo rupturas o continuidades, sino también disputas. Modelos que se superponen, que se enfrentan, que se reciclan. Las políticas cambian, los discursos se ajustan, pero hay algo que persiste. La docencia, como práctica, no se deja domesticar del todo. Por eso, comprender esas etapas históricas también es un modo de leer los sentidos que se han ido atribuyendo a este oficio, a menudo entre el reconocimiento y la precariedad.

- **Ensayos intermitentes de formación docente (1827 a 1890)**

Todo comienza, al menos oficialmente, con la Ley de Escuelas de Primeras Letras, promulgada en 1827. Sobre el papel, se establecía que los maestros debían formarse en el método de enseñanza mutua, pero en la práctica, eran ellos mismos quienes debían costear su formación. No había política pública clara ni estructura que sostuviera ese proceso. La educación, en ese entonces, era todavía un privilegio de pocos. Se puede hablar de intentos sueltos, sin articulación, más bien aislados. Y así fue durante buena parte del siglo XIX, hasta que el modelo de las Escuelas Normales empezó, poco a poco, a consolidarse.

- **Establecimiento y expansión del modelo de las Escuelas Normales (1890 a 1932)**

Con la reforma de la Escuela Normal de São Paulo, se inaugura un nuevo momento. La escuela-modelo, que se incorpora como anexo a la institución formadora, marca el inicio de una expansión más sistemática. Se extiende el modelo normativo, sobre todo para la enseñanza primaria. La formación se vuelve más reglada, más uniforme. Se enseña a enseñar, pero también a obedecer. Prácticas pedagógicas normalizadas, énfasis en la disciplina, repetición de contenidos. Una lógica muy marcada por la transmisión y la corrección.

- **Organización de los Institutos de Educación (1932 a 1939)**

Con las reformas impulsadas por Anísio Teixeira y Fernando de Azevedo, se busca otro camino. Una ruptura, o al menos un intento. Inspirados en la propuesta de la Escuela Nueva, los Institutos de Educación no solo pretendían reformar la formación docente, sino abrirle espacio a otra forma de entender la enseñanza. Más abierta, más reflexiva, menos automática. Se intentaba, al menos en parte, romper con esa lógica repetitiva que había dominado las prácticas formativas anteriores. La idea era aproximar teoría y práctica de forma más viva, más conectada con lo que realmente pasaba en el aula. Enseñar, en ese marco, ya no era repetir métodos, sino investigar, observar, ajustar. Se hablaba de una docencia más consciente, más

atenta, casi como un oficio en construcción constante. Y eso, en aquel momento, no era poca cosa. Hay un esfuerzo por profesionalizar la docencia con otros referentes, aunque no siempre lograron estabilizarse.

- **Implantación de los cursos de Pedagogía y Licenciatura y consolidación del modelo de las Escuelas Normales (1939 a 1971)**

Aquí se bifurca el camino. Por un lado, se crean los cursos superiores de Pedagogía y Licenciatura, especialmente enfocados en formar profesorado para los niveles secundario y superior. Por otro lado, las Escuelas Normales siguen siendo la vía más común para quienes van a trabajar en la enseñanza primaria. Se convive con dos modelos distintos. Uno más teórico, universitario, y otro más práctico, de nivel medio. No hay una ruptura total, pero sí una tensión evidente entre lo que se enseña y lo que se espera del docente en cada nivel.

- **Sustitución de la Escuela Normal por la Habilitación Específica para el Magisterio (1971 a 1996)**

La Ley nº 5.692 de 1971 marca un punto de inflexión. Con ella, la formación para los primeros años de la educación básica pasa a realizarse en el nivel medio, bajo la llamada Habilitación Específica para el Magisterio. La lógica técnica se impone. Se busca eficiencia, procedimientos, respuestas rápidas. Pero algo se pierde en ese camino. La densidad teórica se diluye, y las críticas no tardan en llegar. Desde la universidad, desde los movimientos pedagógicos, se denuncia el vaciamiento de sentido de la formación docente.

- **Surgimiento de los Institutos Superiores de Educación, Escuelas Normales Superiores y reconfiguración del Curso de Pedagogía (1996 a 2006)**

Con la LDBEN nº 9.394 de 1996, comienza una nueva etapa. Se intenta retomar la idea de una formación docente de nivel superior, más integrada, más comprometida. Surgen los Institutos Superiores de Educación, las Escuelas Normales Superiores y se reformulan los cursos de Pedagogía. Se habla de un nuevo perfil profesional, donde la formación inicial, la formación continua, la práctica y la investigación están conectadas. Es una fase que pone en el centro la necesidad de valorar el trabajo docente desde una formación sólida y crítica, aunque no sin contradicciones.

La formación del profesorado en Brasil está atravesada por una trayectoria marcada por discontinuidades, inflexibilidad relacional político-ideológicas y transformaciones estructurales que reflejan los proyectos de sociedad y de educación en disputa a lo largo del tiempo. Como demuestra Saviani (2009), este proceso histórico puede dividirse en seis períodos que evidencian distintas concepciones de docencia, políticas educativas y configuraciones institucionales.

## **Primer período – Ensayos intermitentes de formación del profesorado (1827–1890)**

Este primer momento, que Saviani denomina ensayos intermitentes de formación del profesorado, no tiene un inicio exacto, o al menos no uno fácil de fijar. A veces da la impresión de que empieza mucho antes de lo que solemos decir, quizá con los colegios jesuitas, quizá con los primeros intentos de establecer una enseñanza más formal en el período colonial. Pero se suele tomar como referencia, casi por necesidad metodológica, la Ley de Escuelas de Primeras Letras de 1827. Una ley importante, sin duda, aunque no tan decisiva como a veces se le atribuye.

Sí, estableció algunos principios básicos para la enseñanza primaria. Pero en la práctica, su impacto fue limitado. Más simbólico que efectivo, si se lo mira con atención. No había una política nacional de formación docente como tal. Lo que existía eran intentos locales, decisiones sueltas, esfuerzos no siempre conectados entre sí.

La responsabilidad recaía, principalmente, en las provincias. Eran ellas quienes intentaban, cada una a su modo, organizar algo parecido a una estructura formativa. Algunas, como Bahía en 1836, Mato Grosso en 1842 o São Paulo en 1846, fundaron las primeras Escuelas Normales. Inspiradas, en parte, por modelos europeos, aunque adaptadas a las posibilidades (y limitaciones) locales. Era un comienzo, sí, pero aún fragmentado, sin mucha coordinación ni una visión nacional clara.

En ese escenario, formar significaba, sobre todo, dominar el contenido. Se asumía que quien sabía, sabía enseñar. Así de simple. No se hablaba todavía de pedagogía como campo específico ni de metodologías como herramientas de trabajo. El aula era un espacio de transmisión, de repetición, y el profesor, alguien que debía saber más que sus alumnos, y demostrarlo. Esa lógica marcó buena parte de este primer período.

## **Segundo período – Establecimiento y expansión del modelo de las Escuelas Normales (1890–1932)**

Este período fue decisivo para consolidar las Escuelas Normales como el modelo principal de formación del profesorado. Todo giraba en torno a la idea de sistematizar la práctica docente, de darle forma. La reforma en São Paulo, con la inclusión de una escuela modelo anexa a la Escuela Normal, fue vista como un paso importante. No resolvía todo, pero al menos permitía que los futuros docentes tuvieran algún contacto con la enseñanza real, no solo con teoría.

En paralelo, hubo movimientos que buscaron ampliar el debate. La creación de la Asociación Brasileña de Educación en 1924, y poco después la Primera Conferencia Nacional de Educación, en 1927, pusieron el tema sobre la mesa. Se hablaba ya, con más fuerza, de la calidad en la formación docente, de la necesidad de valorizar la profesión. Todavía con muchas limitaciones, sí, pero el debate empezaba a tomar cuerpo.

### **Tercer período – Organización de los Institutos de Educación (1932–1939)**

Durante este período, se crean los Institutos de Educación, que pasan a asumir el papel de ofrecer una formación pedagógica más amplia. Esa era, al menos, la intención. Las reformas impulsadas por Anísio Teixeira en el entonces Distrito Federal, y por Fernando de Azevedo en São Paulo, apuntaban a superar lo que ya se percibía como limitaciones del modelo anterior. Las Escuelas Normales no bastaban. Hacía falta otra cosa. Algo más sólido, con base didáctica, con investigación, con un intento más serio de articular teoría y práctica.

El Decreto nº 3.810, del 19 de marzo de 1932, vino a reforzar ese movimiento. Le dio respaldo formal, político, quizás también simbólico. Y en ese contexto empieza a plantearse, con más claridad, que la formación del profesorado debía ser asumida por las universidades. Hasta ese momento, esa tarea recaía en manos de profesionales liberales. Era común. Pero ya no alcanzaba.

### **Cuarto período – Consolidación de las universidades como espacios de formación del profesorado (1939–1971)**

En este período empieza a consolidarse el papel de las universidades como responsables directas de la formación del profesorado. Se crean los cursos de Pedagogía y de Licenciatura. El Decreto nº 1.190, firmado el 4 de abril de 1939, crea la Facultad Nacional de Filosofía, que pasa a estar vinculada a la Universidad de Brasil. A partir de ahí, empieza algo distinto. Por primera vez, se ofrece formación superior específica para quienes van a ejercer como profesores en la enseñanza secundaria. No es aún un sistema completamente consolidado, pero sí marca un giro. Una señal de que la formación del profesorado empieza a moverse hacia la universidad.

En este momento se establece lo que luego se conoció como el modelo 3+1. Tres años dedicados a la formación específica en la disciplina, y uno más para la formación pedagógica. En paralelo, el curso de Pedagogía también se reglamenta, pensado para formar bachilleres, lo que termina desplazando el centro de la formación docente. Deja de estar en las Escuelas Normales y pasa a estar, cada vez más, en las universidades. Sobre todo, en la Facultad Nacional de Filosofía, que se estructura en torno a cursos de Filosofía, Ciencias, Letras y Pedagogía.

Todavía dentro de este período, en 1946, se aprueba la Ley nº 8.530. Esa norma reformula lo que se conocía como Enseñanza Normal, ahora dividida en dos ciclos. El primero, con cuatro años, equivalente al curso secundario. El segundo, de tres años, centrado en formar profesores para la enseñanza primaria. Los planes de estudio de ambos ciclos muestran con claridad una dualidad. Por un lado, cultura general. Por otro, fundamentos de la educación. Se retoman así las directrices que ya venían siendo delineadas desde las reformas educativas de los años treinta.

También en 1946 se publica la Ley Orgánica de la Enseñanza Normal. Esta ley definió una estructura que, con pocos cambios, se mantendría hasta la llegada de la Ley nº 5.692 de 1971. La primera Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, la LDB nº 4.024 de 1961, no modificó demasiado ese modelo. Pero sí trajo nuevos parámetros para la enseñanza superior.

Entre 1961 y 1968 se producen marcos normativos importantes. Cambian el perfil de la formación del profesorado. La LDB de 1961 establece que los cursos destinados a la docencia en la enseñanza primaria pasarán a ser parte

del nivel medio. Y que la formación para el magisterio de nivel medio se llevará a cabo en las Facultades de Filosofía, Ciencias y Letras.

Se crea el Consejo Federal de Educación, junto con los Consejos Estatales. Con eso, se refuerza la normatización del sistema. Se establece, por ejemplo, un currículo mínimo para las licenciaturas. Incluye asignaturas como Psicología de la Educación, Didáctica, Administración Escolar y prácticas obligatorias bajo supervisión. Castro lo señala en 1974.

En 1968 llega la Reforma Universitaria, en pleno régimen militar. Y con ella, una orientación claramente tecnicista en la educación superior. La Ley nº 5.540 reformula los cursos, incluido el de Pedagogía. A partir de ahí, el curso queda fragmentado en habilitaciones específicas, cada una con su foco. La idea era formar técnicos especializados en educación.

Dentro de esa lógica de eficiencia, el rol del docente se redefine. Ya no se espera que reflexione demasiado. Se le forma para aplicar métodos, dominar técnicas, manejar recursos didácticos. Todo bajo los principios de la racionalidad instrumental. Libâneo lo explica con fuerza en 2000.

### **Quinto período – Substitución definitiva de la Escuela Normal por la Habilitación Específica de Segundo Grado (1971–1996)**

Este período marca la sustitución definitiva de las Escuelas Normales por la llamada Habilitación Específica de Segundo Grado para el Magisterio. Es lo que establece la Ley nº 5.692 de 1971, que sigue bastante influenciada por la lógica tecnicista que venía ganando espacio. Con esta legislación, desaparecen las Escuelas Normales tal como se conocían. En su lugar, se crea un nuevo modelo de formación en el nivel medio, destinado a quienes se preparaban para enseñar en el primer grado, es decir, lo que hoy sería el primer ciclo de la enseñanza básica.

El currículo se organiza en dos partes. Una común, de alcance nacional. Otra diversificada, pensada para la formación profesional. En la práctica, lo que prevalece es una formación más técnica, enfocada en contenidos y en procedimientos. Muy centrada en la aplicación. Y, muchas veces, desconectada de la realidad concreta de las escuelas públicas, de lo que realmente ocurre en el aula, de las condiciones en que se enseña y se aprende.

Con la promulgación de esta misma ley, se introducen nuevas reglas para los cursos de formación del profesorado. El Artículo 30, en particular, define cuál debe ser el requisito mínimo para ejercer la docencia. No deja mucho margen de interpretación.

- a) No ensino de 1º grau, da 1ª a 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) No ensino de 1º grau, da 1ª a 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) Em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação, correspondente à licenciatura plena (CASTRO, 1974, p. 643).

La Ley nº 5.692, promulgada en 1971 durante el período de dictadura civil-militar, impactó de manera directa la formación del profesorado en Brasil. No se trató solo de una reforma estructural del sistema educativo, sino también de una intervención concreta sobre cómo y quién debía formar docentes. Uglar (2014) señala que el artículo 78 de esa ley introdujo una cierta flexibilidad en los cursos de licenciatura. No fijaba una duración obligatoria. No decía cuántos años exactos debía durar la formación. Esa ambigüedad, en la práctica, permitía varias cosas. Por ejemplo, que alguien pasara de una licenciatura corta a una más larga. O que migrara de una habilitación a otra, incluso desde o hacia el curso de Pedagogía.

La ley también abría una puerta para completar formaciones incompletas con lo que llamó “estudios adicionales”. En otras palabras, un profesional graduado en un área próxima, aunque no licenciado, podía eventualmente convertirse en docente. Especialmente en contextos donde faltaban profesores habilitados. Era una solución práctica, sin duda. Pero al mismo tiempo dejaba claro hacia dónde se inclinaba la lógica de la época. Más apertura, sí. Pero también más fragilidad en los procesos formativos.

Brzezinski (1992), observando ese escenario, según ella, los cursos de licenciatura ofrecidos en ese período tenían una estructura frágil y fragmentada. Eran formaciones construidas desde una concepción tecnicista. Se esperaba del profesor que supiera aplicar métodos, usar técnicas y seguir orientaciones. No

había mucho espacio para pensar la enseñanza como acto crítico. Tampoco para ejercer autonomía.

Frente a las críticas que venían acumulándose, el gobierno federal, como recuerda Saviani (2009), puso en marcha los Centros de Formación y Perfeccionamiento del Magisterio, conocidos como CEFAMs. Fue una forma de responder a la polémica generada por la extinción de las Escuelas Normales. Y también, quizás, un intento de recuperar algo del sentido formativo que se había perdido. Los centros no duraron mucho, es cierto. Pero aun así dejaron ver una intención de cambiar el rumbo, de reorientar la política de formación docente.

En ese mismo período, empiezan a tomar fuerza las propuestas contrahegemónicas de formación. Se oponían, de forma bastante clara, a la lógica tecnicista que venía predominando. Desde esa otra mirada, formar docentes no era solo capacitarlos técnicamente. Era mucho más. Era asumir que el docente es un sujeto situado, parte de un contexto, con capacidad de leer críticamente su realidad y actuar sobre ella.

Desde ahí surgieron proyectos pedagógicos que apostaban por una formación ética, política e intelectual del profesorado. Comprometida. Con vínculos reales con lo que ocurre en las escuelas. Pero estos proyectos, hay que decirlo, no estaban en sintonía con las directrices oficiales. Muchas veces eran experiencias aisladas, en disputa constante con el modelo dominante.

Uma particularidade da década de 80 foi precisamente a busca de teorias que não apenas se constituíssem como alternativas à pedagogia oficial, mas a ela se contrapusessem. Eis o problema que emergiu naquele momento: a necessidade de construir pedagogias contra-hegemônicas, isto é, que em lugar de servir aos interesses dominantes se articulassem com os interesses dominados (SAVIANI, 2007, p. 400).

Este período, que Saviani (2009) **identifica como el "advenimiento de los Institutos de Educación y de las Escuelas Normales Superiores"**, se sitúa entre 1996 y 2006. Fue un momento atravesado por la transición democrática y por un movimiento fuerte, muy fuerte, de educadores que pedían algo concreto: una legislación que atendiera, de verdad, las urgencias de la formación docente. Ese movimiento, amplio y plural, desembocó en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, la LDB, Ley nº 9.394 de 1996.

Pero, hay que decirlo, esa ley no fue exactamente lo que se esperaba. Al menos no para todos. Si bien trajo avances, su propuesta de una formación ágil, pensada para responder a la falta de docentes, generó huecos. La solución inmediata fue crear cursos de corta duración, en nivel superior, que prepararan rápidamente a nuevos profesores para actuar, sobre todo, en la enseñanza secundaria.

No tardaron en aparecer las críticas. Muchas. De todos lados. Y con ellas, la presión para eliminar esos cursos exprés. Finalmente, fueron descontinuados. Al mismo tiempo, la nueva LDB establecía una exigencia que cambiaría el panorama: a partir de entonces, para enseñar en la educación básica, se requeriría titulación universitaria. Así quedó establecido en los artículos 62 y 63. Era un paso importante, aunque, como se verá más adelante, no bastaría por sí solo para garantizar una formación docente sólida, articulada y contextualizada.

**Artículo 62** – La formación de docentes para actuar en la educación básica se realizará a nivel superior, en cursos de licenciatura, de grado pleno, en universidades e institutos superiores de educación, admitiéndose como formación mínima para el ejercicio del magisterio en la educación infantil y en los cuatro primeros años de la enseñanza fundamental, la ofrecida en nivel medio, en la modalidad Normal.

**Artículo 63** – Los Institutos Superiores de Educación mantendrán:

I – Cursos de formación de profesionales para la educación básica, incluido el curso normal superior, destinado a la formación de docentes para la educación infantil y los primeros años de la enseñanza fundamental;

II – Programas de formación pedagógica para titulados en Educación Superior que deseen dedicarse a la educación básica;

III – Programas de educación continua para profesionales de la educación de los diferentes niveles. (*BRASIL, 1996, traducción propia*)

El sexto momento de la formación del profesorado, que Saviani (2009) denomina "acontecimiento de los Institutos de Educación y de las Escuelas Normales Superiores", no se explica solo desde la letra fría de la ley. Hay que situarlo en medio de una atmósfera política densa, con la redemocratización del país aún en proceso y una efervescencia legislativa que parecía prometerlo todo.

En 1996, la LDB (Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional) fue promulgada casi como respuesta largamente esperada por quienes venían, desde hacía años, denunciando los vacíos y precariedades en la formación docente. Se celebró, claro. Pero no tardaron en llegar los matices. Aunque traía consigo la exigencia de titulación universitaria para el magisterio, también dejaba abierta la posibilidad de formaciones breves, sin densidad teórica suficiente. Aparecieron entonces los famosos cursos rápidos, que más que formar con profundidad, intentaban tapar huecos del sistema.

La ley ofrecía un plazo de diez años para que los sistemas educativos se adaptaran. Diez años. Mientras tanto, la mayoría de los docentes seguía en el aula con formación de nivel medio. Y no por falta de compromiso, sino por las condiciones que la historia, y el Estado, les impuso.

No fue sino hasta 2002 que se vislumbraron cambios algo más consistentes, con la publicación de las Directrices Curriculares Nacionales para la formación docente. Allí se defendía, por fin, una articulación más seria entre teoría y práctica. Nada de prácticas al final del curso como un trámite: la idea era que estuvieran desde el principio, atravesando todo el proceso. También se hablaba de investigación, pero no como un lujo académico, y sí como una parte vital del ejercicio profesional.

Luego, en 2009, llegó el Decreto 6.755, que instituía la Política Nacional de Formación del Magisterio. El documento intentaba tejer redes entre universidades y escuelas, entre formación inicial y continua, entre saberes científicos y el día a día en el aula. No resolvía todo, ni pretendía hacerlo, pero abría puertas que durante años parecían cerradas con candado.

Como parte de este esfuerzo por reparar los vacíos dejados por décadas de políticas formativas inconsistentes, surge el PARFOR, un plan que, más que una sigla, encarna una respuesta institucional al retraso histórico en la formación del profesorado brasileño. No fue simplemente una expansión de matrículas, sino un intento de reconocer, de forma concreta, a aquellos y aquellas que ya estaban en las aulas sin haber pasado por las puertas de la universidad.

El PARFOR se estructuró en tres líneas principales, cada una pensada para responder a un tipo de carencia formativa. Por un lado, la Primera Licenciatura, una carga horaria de 2.800 horas, se dirigía a docentes que enseñaban sin tener aún título superior. Por otro, la Segunda Licenciatura, más

corta (entre 800 y 1.200 horas), se ofrecía a quienes ya poseían una licenciatura, pero actuaban fuera de su área de formación. Y, por último, la Formación Pedagógica, destinada a profesionales con grado universitario en otras áreas que, sin embargo, estaban ejerciendo la docencia sin la debida formación didáctica.

No se puede decir que tales acciones resolvieran, de manera plena, las desigualdades acumuladas o la fragmentación heredada del modelo tecnicista de los años setenta. Pero sí representaron una inflexión importante: un cambio de mirada que comenzaba a reconocer al profesorado como sujeto de derechos formativos, como profesional de nivel superior cuya formación no podía ser tratada de forma ocasional ni improvisada.

En la actualidad, la escena formativa brasileña es diversa y a menudo contradictoria. Hay políticas que apuntan a la formación inicial, otras a la formación continua, algunas más estructuradas, otras aún en fase experimental. Entre estas iniciativas, se destacan algunas que, por su alcance o innovación, merecen mención: la Universidad Abierta de Brasil (UAB), pensada para llegar a los rincones más distantes del país; el programa Nuevos Talentos, que busca crear puentes entre la educación básica y la universidad; el LIFE, que apoya laboratorios de formación docente interdisciplinar; el PIBID, que apuesta por una inmersión temprana del futuro profesorado en la escuela pública; el Prodocência y el OBEDUC, que incentivan la investigación en torno a la docencia.

Todas estas acciones se entrelazan con lo que plantea el actual Plan Nacional de Educación (PNE), aprobado por la Ley nº 13.005 de 2014. Más que un conjunto de metas, el PNE intenta ser un proyecto de país, al menos en su dimensión educativa. Allí se subraya la necesidad de reestructurar los planes de estudio de las licenciaturas, de fortalecer la iniciación a la docencia desde los primeros semestres y de implementar una política de carrera que, de hecho, valore el trabajo docente.

No se trata solo de formar más profesores, sino de formar mejor. Y, sobre todo, de garantizar que esa formación no sea una excepción, sino una condición estructural del sistema educativo, reconocida, sostenida y articulada entre los distintos niveles de gobierno.

En el cierre del actual ciclo del Plan Nacional de Educación, y en pleno inicio de los debates sobre lo que debería ser la próxima etapa, las preguntas

sobre la formación continua del profesorado en Brasil vuelven a hacerse urgentes. Pero no se trata solo de contar cuántas metas se cumplieron o cuántos programas se implementaron. Lo que realmente importa, y en esto coinciden las observaciones de Rocha, Amorim y Carmo (2025), es entender en qué condiciones se dieron esas acciones, qué impacto tuvieron en la práctica real de los docentes y si, de hecho, dialogan con los dilemas que habitan el día a día escolar.

Aunque hay logros que no se pueden ignorar, lo cierto es que las desigualdades siguen marcando el ritmo: territoriales, estructurales, históricas. Y lo que es más preocupante: muchas políticas, por depender de gobiernos que cambian cada cuatro años, nacen sin futuro garantizado. Esa falta de continuidad mina su fuerza antes incluso de consolidarse. Frente a este panorama, no basta con diagnósticos técnicos. Hace falta que la sociedad y dentro de ella, el propio profesorado se implique de manera activa y crítica en la defensa de políticas públicas que, más allá del papel, se comprometan con la dignificación de la carrera docente y con procesos formativos vivos, anclados en la realidad.

Ahora bien, incluso con el avance de ciertas normativas, los problemas no han desaparecido. Persisten. La formación del profesorado en Brasil arrastra desafíos que ya conocemos demasiado bien: el acceso desigual a oportunidades formativas, los currículos fragmentados, la desarticulación entre teoría y práctica, la sensación de que enseñar es cada vez más una tarea solitaria y desvalorizada.

Y no es un fenómeno exclusivamente brasileño. Al contrario. Zeichner (1998), al analizar la situación en Estados Unidos, advertía que los dilemas de la formación docente no se entienden si se los observa en aislamiento. Hay que mirarlos a la luz de las tensiones estructurales que atraviesan la educación en muchos países: tensiones entre el control técnico y la libertad pedagógica, entre la estandarización y la diversidad, entre la urgencia por resultados y la necesidad de procesos reflexivos.

Ese tipo de análisis comparado nos ayuda a ver que las heridas abiertas en nuestra formación docente no son solo nuestras. La dificultad para integrar teoría y práctica, la precariedad de las condiciones laborales, el acceso limitado a la formación continua: todo eso resuena en distintas geografías, aunque con matices propios. Y, sin embargo, lo que en todas ellas se impone es la necesidad de una visión más integrada, menos fragmentada.

Lo que está en juego, al final, es más que la formación en sí. Es el reconocimiento del profesorado como protagonista de su trayectoria, como sujeto crítico que no repite fórmulas, sino que las pone en cuestión. Y quizá ahí esté la clave: no pensar en políticas milagrosas, sino en procesos colectivos, coherentes, que hagan de la formación un camino de transformación pedagógica y social.

Parte del problema, en este caso, es que la cultura universitaria en los Estados Unidos otorga muy poco valor a la formación de los docentes y, en consecuencia, la estructura del trabajo de los formadores de profesores y los sistemas de remuneración que regulan la producción y los aumentos salariales socavan el proceso de reforma de los cursos de formación docente. [...] generalmente, los responsables de las políticas prestan muy poca atención a las investigaciones sobre formación de profesores y a los propios formadores de docentes. (ZEICHNER, 1998, p. 83, *traducción propia*)

Roldão (2009), al analizar la formación del profesorado en Portugal, constató que el plan de formación también es muy frágil:

Las conclusiones y recomendaciones subrayan la adhesión a una concepción reflexiva de la formación, basada en el análisis de la práctica; la necesidad de reforzar la formación en algunas áreas disciplinares más recientes, como el caso de las TIC, o surgidas a partir de reformas curriculares, como las áreas transversales e interdisciplinares que han sido incorporadas al currículo; así como la valorización discursiva del trabajo colaborativo y de la reflexividad, prácticamente omnipresentes en los discursos recogidos entre los sujetos de los estudios. Otras sugerencias se orientan hacia la organización formal del proceso formativo, la formación de los formadores y la necesidad de articular el desarrollo escolar con proyectos de formación contextualizados en la propia escuela. (ROLDÃO, 2009, p. 64, *traducción propia*)

Al cotejar el panorama portugués descrito por Roldão (2009) con lo que acontece en muchas redes públicas del Nordeste brasileño, territorio que he tenido la oportunidad de acompañar en procesos formativos, resulta difícil no identificar resonancias preocupantes. Aunque los contextos político-administrativos divergen en múltiples aspectos, ciertas fragilidades estructurales tienden a repetirse con persistencia. En numerosos municipios, los programas

de formación se diseñan sin una lectura previa de las realidades escolares, se conciben desde fuera, ajenos a las vivencias docentes, y se imponen sin abrir espacios reales para la participación del profesorado en la definición de prioridades y contenidos.

El discurso oficial, con frecuencia, hace alarde de palabras como “innovación” y “colaboración”, pero raramente se acompaña de las condiciones materiales y simbólicas necesarias para que el trabajo colectivo eche raíces. La sobrecarga laboral, la ausencia de tiempos institucionales dedicados a la planificación y la escasa valorización del saber pedagógico construido en la práctica diaria constituyen obstáculos que desgastan y frustran. Al igual que en Portugal, muchos docentes en Brasil sostienen sus escuelas con un compromiso que desborda los límites del reconocimiento, con creatividad y oficio, pero sin el amparo de políticas formativas que dialoguen de forma orgánica con los proyectos pedagógicos de sus comunidades.

En la actualidad, buena parte del peso que recae sobre la consolidación de una cultura formativa más robusta está siendo asumido por las instituciones de educación superior. Les corresponde no solo ejecutar planes de estudio ajustados a la legislación vigente, sino también enfrentar las contradicciones que siguen habitando la formación inicial: planes curriculares fragmentados, epistemologías desfasadas, prácticas de enseñanza que poco se aproximan a las realidades escolares. En esa línea, Gatti (2010) subraya que la responsabilidad de las instituciones formadoras va más allá del cumplimiento normativo. Deben comprometerse con la oferta de formaciones continuas de calidad, ancladas en perspectivas críticas y situadas, así como con la selección rigurosa de saberes que mantengan un vínculo genuino con las condiciones concretas en las que los docentes ejercen su labor.

Como hemos podido rastrear a lo largo de este capítulo, el campo de la formación docente en Brasil es, por naturaleza, un terreno en tensión. En él convergen teorías pedagógicas, dispositivos legales e itinerarios institucionales que no siempre logran articularse con fluidez. Cuando, sin embargo, esa articulación se produce desde el territorio, con participación del profesorado y escucha institucional, emergen experiencias que desafían el inmovilismo y abren brechas hacia una transformación educativa más profunda. La mirada retrospectiva que aquí se propone muestra que la formación docente

ha sido, históricamente, un eje estructurante de la calidad educativa: desde los moldes coloniales más restrictivos hasta los debates contemporáneos, ha atravesado reformas, resistencias y resignificaciones constantes.

Ahora bien, los retos que enfrentamos hoy no son cosa menor, al contrario, diría que se vuelven incluso más complejos. Hay una desconexión que persiste, casi crónica, entre lo que se produce en el mundo académico y cómo esas ideas llegan, o no llegan, a las políticas públicas. Muchas de las teorías y métodos que se han desarrollado en estos últimos años quedan al margen de las decisiones que toman las instituciones, o si acaso se adoptan, lo hacen de manera superficial, sin realmente transformar esas estructuras que se supone deberían cambiar.

Rego y Fontoura (2024) apuntan con acierto que las prácticas formativas han sido objeto de transformaciones sucesivas, tensionadas por las dinámicas tecnológicas, los movimientos sociales y los cambios estructurales del sistema educativo. Aun así, el ejercicio de la docencia continúa reclamando desplazamientos que no se limitan a la dimensión metodológica, sino que cuestionan, de forma más radical, la comprensión misma del rol docente dentro de la escuela y de la sociedad.

En realidades como la del municipio de Matinhos (Brasil), marcadas por la precariedad persistente, la inestabilidad política y la discontinuidad de las políticas públicas, los espacios formativos adquieren una carga significativa. Se convierten en lugares donde se entrecruzan narrativas profesionales, donde es posible reconstruir sentidos, reescribir itinerarios y confrontar imágenes heredadas o impuestas del oficio de enseñar. Concebir la formación desde esta clave supone una apuesta: la de integrar el trayecto profesional con la dimensión existencial de quienes, cada día, siguen apostando por educar.

Frente a este escenario, los parches técnicos o las acciones episódicas se revelan insuficientes. Lo que se impone es una reestructuración profunda del modelo formativo, que pase por revisar críticamente los currículos, reconocer al docente como sujeto epistémico y ético de su propia trayectoria, fortalecer la formación continua como derecho y no como compensación, y consolidar compromisos institucionales que no se diluyan con los vaivenes políticos. Superar los bloqueos históricos que arrastra la formación docente brasileña exige una alianza sostenida entre teoría, práctica y política. Un pacto

formativo que asuma la educación como proyecto colectivo y la formación docente como columna vertebral de toda aspiración democrática.

### **1.3 Los marcos normativos de la política de formación del profesorado en Brasil.**

Hablar de la formación docente en Brasil supone, antes que nada, reconocer que este campo ha sido moldeado, y no siempre de forma armónica, por un entramado de fuerzas políticas, tensiones ideológicas y disputas entre proyectos de país que, desde distintos frentes, han intentado definir el rumbo de la educación. Lo que se ha institucionalizado como política formativa, muchas veces, no responde a un consenso técnico-pedagógico, sino al resultado, inestable y negociado, de intereses contrapuestos. Hay avances, claro. También retrocesos. Y, en no pocos casos, silencios incómodos.

Los marcos normativos, en este sentido, no son meros textos legales; son expresiones concretas de un momento, de una correlación de fuerzas, de aquello que se considera legítimo (o al menos tolerable) en determinado contexto. Y se traducen en leyes, decretos, resoluciones, pareceres, orientaciones técnicas, a menudo acompañadas de discursos públicos que intentan otorgarles un sentido. El Ministerio de Educación (MEC) tiene un rol central en esta arquitectura, aunque no actúa solo: las secretarías estatales y municipales, los consejos escolares, incluso ciertos actores de la sociedad civil organizada, disputan espacio en esta construcción normativa.

La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), ampliamente citada pero no siempre bien comprendida, instauró un marco jurídico que reorganiza el sistema educativo y crea las condiciones para una serie de normativas complementarias. A partir de allí, se multiplican los documentos reguladores, muchos de ellos producidos por el Consejo Nacional de Educación (CNE), que asume una función estratégica: articular, legitimar, pero también, por momentos, traducir exigencias técnicas en normas operativas. Desde la Constitución de 1988, el CNE intenta responder a demandas sociales, aunque no sin tensiones internas ni contradicciones externas.

Ahora bien, cuando se habla de formación inicial docente, lo que está en juego va mucho más allá del contenido curricular. Se trata de discutir qué tipo de profesional queremos formar, con qué herramientas, desde qué perspectiva, con qué vinculación con la realidad. Las respuestas han variado según el tiempo y la mirada de quien tiene el poder de legislar o financiar. Se ha oscilado entre modelos centrados en la polivalencia y otros que priorizan la especialización. Entre una docencia “vocacional” y otra “profesionalizada”. Y ese péndulo no es trivial.

Las licenciaturas, en este marco, adquieren un lugar clave. No son solo una etapa formativa: son el dispositivo institucional que habilita (o limita) el acceso a la profesión. Bolson (2016) subraya que, para entender las políticas formativas, es imprescindible mirar con lupa cómo se organizan estos cursos, qué perfil buscan formar y con qué condiciones. El Dictamen CNE/CP n° 21/2001, en este sentido, define la licenciatura como una autorización legal para enseñar, lo que ya indica, por sí solo, que estamos ante un asunto de Estado.

Pero, como bien advierte Gatti (2010, p. 1359), reducir las licenciaturas a una mera formalidad jurídica es desconocer su potencia (y también sus límites). Son espacios donde, en teoría, deberían converger saberes científicos, didácticos, éticos y contextuales. Sin embargo, eso no siempre ocurre. Entre el “deber ser” normativo y el “ser” de las aulas, hay un trecho, a veces estrecho, otras veces abismal, que sigue interpelando a quienes formamos parte de este campo

[...] programas formativos que, conforme lo establece la legislación, tienen como finalidad preparar docentes para la educación básica: educación infantil (guardería y etapa preescolar), educación primaria, educación secundaria, formación profesional, educación de personas jóvenes y adultas, y educación especial. La institucionalización de estos programas, así como sus respectivos planes de estudio, han sido objeto de debate desde hace tiempo. (*traducción propia*).

La Resolución n° 2/2015, en su Artículo 10, deja claro que la formación inicial del profesorado para la Educación Básica se realizará en el nivel superior (cursos de licenciatura, cursos de formación pedagógica para graduados y programas de segunda licenciatura y de formación continua), y establece que dicha formación está destinada a:

[...] a quienes desean ejercer la docencia en la educación básica, en sus distintas etapas y modalidades, así como en otras áreas en las que se requieran saberes pedagógicos; comprendiendo la articulación entre los estudios teórico-prácticos, la investigación y la reflexión crítica, así como el reconocimiento de la formación y de las experiencias previas en instituciones educativas. *(traducción propia)*.

Como se mencionó anteriormente, este artículo fue modificado por la Ley nº 12.056, de 13 de octubre de 2009, incorporando una disposición sobre el régimen de colaboración entre la Unión, los Estados, los Municipios y el Distrito Federal en lo que respecta a la formación inicial.

§ 1º La Unión, el Distrito Federal, los Estados y los Municipios, en régimen de colaboración, deberán promover la formación inicial, la formación continua y la capacitación de los profesionales de la docencia. § 2º La formación continua y la capacitación de los profesionales de la docencia podrán hacer uso de recursos y tecnologías de educación a distancia. § 3º La formación inicial de los profesionales de la docencia dará preferencia a la enseñanza presencial, recurriendo subsidiariamente al uso de recursos y tecnologías de educación a distancia. *(traducción propia)*

Maués y Camargo (2012) llaman la atención sobre algo que, aunque parece obvio, no siempre se asume con la seriedad que merece: la formación inicial del profesorado debería, preferentemente, llevarse a cabo en modalidad presencial. ¿Por qué? Porque se entiende, y con razón, que es en la interacción cara a cara, en los espacios compartidos de reflexión y práctica, donde realmente se gestan las bases de una identidad profesional sólida. El aula, en este caso, no es solo un lugar físico. Es un escenario formativo que posibilita, y a veces también tensiona, los procesos de construcción docente.

Desde las orientaciones trazadas por el Plan de Desarrollo de la Educación en 2007, se fueron configurando algunos programas que, con matices distintos, buscan incidir en este campo. Seis, según recogen los propios autores: el Fundeb, la Universidad Abierta de Brasil (UAB), el Prodocência, la Nueva Capes, el Observatorio de la Educación, el PARFOR y el PIBID. Cada uno con su lógica, su alcance, sus límites. Pero, en conjunto, intentan responder, aunque no siempre lo logren plenamente, a demandas urgentes. Ampliar el acceso,

mejorar la calidad formativa y, sobre todo, dignificar la carrera docente, especialmente en lo que atañe a la educación básica.

Ahora bien, si nos detenemos un momento, hay un punto normativo que no puede pasar desapercibido. La Resolución CNE/CP n° 1/2002. Este documento, más que una resolución aislada, funciona como un verdadero parteaguas. Instituye las Directrices Curriculares Nacionales para los cursos de formación de profesores en el nivel superior, específicamente para la licenciatura plena. Es, quizás, uno de los marcos más significativos en las reformas curriculares de las últimas décadas. ¿Qué plantea? Algunos principios que, si bien se enuncian desde hace tiempo, no siempre se encarnan en las prácticas. La inseparabilidad entre teoría y práctica, el compromiso ético y social del magisterio y la centralidad de la escuela como espacio formativo.

En las páginas que siguen, se intentará reunir, de manera crítica pero también analítica, los instrumentos normativos que, desde la promulgación de la LDB de 1996, han ido dando forma y también reformulando el campo de la formación docente en Brasil. Un campo que no es neutro, ni estable, ni lineal. Más bien todo lo contrario. Está en constante disputa, entrecruzado por intereses políticos, apuestas epistemológicas e inercias institucionales. Y es ahí, en ese cruce, donde se juega buena parte del futuro de nuestra educación.

**Tabla 1: Marco Regulatorio de la Política de Formación del profesorado en Brasil**

| <b>POLÍTICA</b>                                                 | <b>DESCRIPCIÓN DE LA POLÍTICA</b>                                                                                                                                                                                                                   |
|-----------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| BRASIL. Ley n° 9.394, de 20 de diciembre de 1996 (BRASIL, 1996) | Establece las directrices y bases de la educación nacional.                                                                                                                                                                                         |
| Dictamen CNE/CP n° 9, de 8 de mayo de 2001                      | Directrices Curriculares Nacionales para la Formación del profesorado de la Educación Básica, en nivel superior, curso de licenciatura, de grado pleno.                                                                                             |
| Dictamen CNE/CP n° 21, de 6 de agosto de 2001                   | Duración y carga horaria de los cursos de Formación del profesorado de la Educación Básica, en nivel superior, curso de licenciatura, de grado pleno.                                                                                               |
| Dictamen CNE/CP n° 27, de 2 de octubre de 2001                  | Da nueva redacción al ítem 3.6, inciso c, del Dictamen CNE/CP 9/2001, que dispone sobre las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación del profesorado de la Educación Básica, en nivel superior, curso de licenciatura, de grado pleno. |
| Dictamen CNE/CP n° 28, de 2 de octubre de 2001                  | Da nueva redacción al Dictamen CNE/CP 21/2001, que establece la duración y la carga horaria de los cursos de Formación del profesorado de la Educación Básica, en nivel                                                                             |

|                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|--------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                              | superior, curso de licenciatura, de grado pleno.                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Resolución CNE/CP nº 1, de 18 de febrero de 2002             | Instituye las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación del profesorado de la Educación Básica, en nivel superior, curso de licenciatura, de grado pleno.                                                                                                                                                    |
| Resolución CP/CNE nº 2, de 18 de febrero de 2002             | Instituye la duración y la carga horaria de los cursos de licenciatura, de grado pleno, para la formación del profesorado de la Educación Básica en nivel superior.                                                                                                                                                      |
| Dictamen CNE/CP nº 4, de 6 de julio de 2004                  | Prórroga del plazo previsto en el art. 15 de la Resolución CNE/CP 1/2002, que instituye las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación del profesorado de la Educación Básica, en nivel superior, curso de licenciatura, de grado pleno.                                                                      |
| Dictamen CNE/CES nº 197, de 7 de julio de 2004               | Consulta, en vista del art. 11 de la Resolución CNE/CP 1/2002, referente a las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación del profesorado de la Educación Básica en nivel superior, curso de licenciatura, de grado pleno.                                                                                    |
| Dictamen CNE/CES nº 228, de 4 de agosto de 2004              | Consulta sobre la reformulación curricular de los Cursos de Grado.                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Resolución CNE/CP nº 2, de 27 de agosto de 2004              | Prorroga el plazo previsto en el art. 15 de la Resolución CNE/CP 1/2002, que instituye las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación del profesorado de la Educación Básica, en nivel superior, curso de licenciatura, de grado pleno.                                                                       |
| Parecer CNE/CP nº 4, de 13 de septiembre de 2005             | Evalúa la Indicación CNE/CP nº 3/2005, referente a las Directrices Curriculares Nacionales para la formación del profesorado establecidas por la Resolución CNE/CP nº 1/2002.                                                                                                                                            |
| Resolución CNE/CP nº 1, de 17 de noviembre de 2005           | Modifica la Resolución CNE/CP nº 1/2002, que instituye las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación del profesorado de la Educación Básica, en nivel superior, curso de Licenciatura de grado pleno.                                                                                                        |
| Parecer CNE/CP nº 5, de 4 de abril de 2006                   | Evalúa la Indicación CNE/CP nº 2/2002 sobre las Directrices Curriculares Nacionales para Cursos de Formación del profesorado para la Educación Básica.                                                                                                                                                                   |
| Parecer CNE/CP nº 9, de 5 de diciembre de 2007               | Reorganiza la carga horaria mínima de los cursos de Formación del profesorado, en nivel superior, para la Educación Básica y la Educación Profesional en el nivel de la Educación Básica.                                                                                                                                |
| Parecer CNE/CP nº 8/2008, aprobado el 2 de diciembre de 2008 | Directrices Operativas para la implementación del Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Profesores en ejercicio en la Educación Básica Pública, a ser coordinado por el MEC en régimen de colaboración con los sistemas de enseñanza y realizado por instituciones públicas de Educación Superior.           |
| Resolución CNE/CP nº 1, de 11 de febrero de 2009             | Establece Directrices Operativas para la implementación del Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Profesores en ejercicio en la Educación Básica Pública, a ser coordinado por el MEC en régimen de colaboración con los sistemas de enseñanza y realizado por instituciones públicas de Educación Superior. |
| Parecer CNE/CP nº 8/2009, aprobado el 2 de junio de 2009     | Consulta sobre el concepto de la figura de “formados por entrenamiento en servicio” mencionado en el párrafo 4º del artículo 87 de la LDB.                                                                                                                                                                               |

|                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|--------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Parecer CNE/CP n° 15/2009, aprobado el 4 de agosto de 2009   | Consulta sobre la categoría profesional del profesor de curso libre y de Educación Profesional Técnica de Nivel Medio, con base en el Plan Nacional de Educación.                                                                                                                                    |
| Parecer CNE/CP n° 8/2011, aprobado el 9 de noviembre de 2011 | Evalúa la propuesta de modificación del art. 1° de la Resolución CNE/CP n° 1, de 11 de febrero de 2009, que estableció las Directrices Operativas para la implementación del Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Profesores en ejercicio en la Educación Básica Pública.               |
| Resolución CNE/CP n° 3, de 7 de diciembre de 2012            | Modifica el artículo 1° de la Resolución CNE/CP n° 1, de 11 de febrero de 2009, que establece las Directrices Operativas para la implementación del Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Profesores en ejercicio en la Educación Básica Pública.                                        |
| Resolución CNE/CP n° 1, de 7 de enero de 2015                | Instituye las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación del profesorado Indígenas en cursos de Educación Superior y de Enseñanza Media y establece otras disposiciones.                                                                                                                  |
| Resolución CNE/CP n° 2, de 1 de julio de 2015                | Define las Directrices Curriculares Nacionales para la formación inicial en nivel superior (carreras de licenciatura, cursos de formación pedagógica para graduados y cursos de segunda licenciatura) y para la formación continua.                                                                  |
| Resolución CNE/CP n° 1, de 9 de agosto de 2017               | Modifica el Art. 22 de la Resolución CNE/CP n° 2, de 1 de julio de 2015, que define las DCN para la formación inicial y continua de profesores en nivel superior.                                                                                                                                    |
| Resolución CNE/CP n° 3, de 3 de octubre de 2018              | Modifica el Art. 22 de la Resolución CNE/CP n° 2, de 1 de julio de 2015, que define las DCN para la formación inicial y continua de profesores en nivel superior.                                                                                                                                    |
| Resolución CNE/CP n° 1, de 2 de julio de 2019                | Modifica el Art. 22 de la Resolución CNE/CP n° 2, de 1 de julio de 2015, que define las DCN para la formación inicial y continua de profesores en nivel superior.                                                                                                                                    |
| Resolución CNE/CP n° 2, de 20 de diciembre de 2019           | Define las DCN para la Formación Inicial de Profesores de la Educación Básica e instituye la Base Nacional Común para la Formación Inicial (BNC-Formación).                                                                                                                                          |
| Resolución CNE/CP n° 1, de 27 de octubre de 2020             | Establece las DCN para la Formación Continua de Profesores de la Educación Básica e instituye la Base Nacional Común para la Formación Continua (BNC-Formación Continua).                                                                                                                            |
| Resolución CNE/CP n° 2, de 30 de agosto de 2022              | Modifica el Art. 27 de la Resolución CNE/CP n° 2, de 20 de diciembre de 2019, sobre la BNC-Formación.                                                                                                                                                                                                |
| Resolución CNE/CP n° 1, de 6 de mayo de 2022                 | Instituye las DCN para la Formación del profesorado de la Educación Profesional Técnica de Nivel Medio (EPTNM-Formación).                                                                                                                                                                            |
| Resolución CNE/CP n° 3, de 16 de noviembre de 2022           | Inserta el artículo 9-A en la Resolución CNE/CP n° 1, de 6 de mayo de 2022, que instituye las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación del profesorado de la Educación Profesional Técnica de Nivel Medio.                                                                              |
| Resolución CNE/CP n° 4, de 29 de mayo de 2024                | Dispone sobre las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Inicial en Nivel Superior de Profesionales del Magisterio de la Educación Escolar Básica, abarcando carreras de licenciatura, cursos de formación pedagógica para graduados no licenciados y cursos de segunda licenciatura. |
| Parecer CNE/CP n° 4/2024, aprobado el                        | Proporciona directrices para la implementación de las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Inicial                                                                                                                                                                                  |

|                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 12 de marzo de 2024                                       | en Nivel Superior de Profesionales del Magisterio de la Educación Escolar Básica.                                                                                                                                                                                                                                       |
| Resolución CNE/CEB n° 2, de 13 de noviembre de 2024       | Instituye directrices para la formación del profesorado, con énfasis en la educación básica.                                                                                                                                                                                                                            |
| Parecer CNE/CP n° 5/2025, aprobado el 11 de marzo de 2025 | Proporciona orientaciones para la implementación de las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Inicial en Nivel Superior de Profesionales del Magisterio de la Educación Escolar Básica, incluyendo carreras de licenciatura, formación pedagógica para graduados no licenciados y segunda licenciatura. |

Fuente: autoría propia (2025).

Al analizar los marcos regulatorios que configuran las políticas de formación del profesorado en Brasil, no basta con hacer una simple cronología de leyes y resoluciones. La promulgación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB n.º 9.394/1996) marcó, sin duda, un momento de inflexión, pero lo que vino después, y también lo que ya venía antes, revela una historia densa, hecha de tensiones, urgencias políticas, lagunas estructurales y decisiones que a veces respondían más a coyunturas que a un proyecto formativo de largo aliento.

Desde entonces, se han creado diversos mecanismos normativos con el objetivo de orientar y consolidar las acciones dirigidas a la formación del magisterio en la educación básica. Este esfuerzo, aunque fragmentado, ha intentado establecer ciertas bases mínimas de calidad, de coherencia entre instancias y de articulación nacional. Pero, claro, en la práctica, esa articulación muchas veces se deshace entre los niveles federal, estatal y municipal.

Exigir titulación superior para ejercer la docencia en la educación básica fue un avance necesario, sí, aunque no libre de efectos colaterales. Aun cuando elevó el nivel formal, también dejó entrar ciertas flexibilidades que hoy generan preocupación. El auge de cursos exprés y la expansión acelerada de la educación a distancia, en buena parte desde lo privado, han ido transformando el paisaje de la formación docente. Como advierten Gatti et al. (2019), cuando la lógica del mercado desplaza a la pedagógica, lo que se pone en riesgo no es solo la calidad, sino el sentido mismo de enseñar.

Uno de los documentos más significativos en esa trayectoria reciente es, sin duda, la Resolución CNE/CP n.º 2, del 1 de julio de 2015. Su importancia no

está solo en el contenido, sino también en el contexto: recoge demandas históricas de entidades como ANFOPE y ANPEd, especialmente en lo que respecta a la formulación de una base común, la defensa de la identidad de las licenciaturas y el reconocimiento del profesorado como sujeto activo de su propio proceso de formación. Más allá de su alcance legal, el texto dialoga con el proyecto de construcción de un Sistema Nacional de Educación, apostando por una articulación más efectiva entre los niveles de gobierno y las etapas educativas.

En las políticas educacionales, la última década trajo avances significativos, aunque no pocas veces cortados por decisiones apresuradas que más responden al apuro que a una planificación real. Surgieron iniciativas de peso, como la Política Nacional de Formación del Profesorado, el PARFOR, el PIBID y la Residencia Pedagógica. Más recientemente, la Base Nacional Común para la Formación del Profesorado de la Educación Básica (BNC-Formación), instaurada en 2019, vino a mover de nuevo las coordenadas del debate.

Un aspecto que merece atención es el papel cada vez más protagonista del Poder Ejecutivo Federal, especialmente del Ministerio de Educación (MEC) y del Consejo Nacional de Educación (CNE), en la formulación y regulación de esas políticas. Desde el diseño de la BNCC, la Base Nacional Común Curricular, hasta su uso como referencia para los currículos de formación docente, la centralidad del MEC ha sido creciente.

Sin embargo, conviene detenerse un poco aquí. Porque, en realidad, la BNCC no es, estrictamente hablando, un currículo. Es un documento orientador, normativo sí, pero que establece derechos de aprendizaje y objetivos esenciales, no contenidos específicos. Aun así, muchas redes educativas la adoptan como si fuera una guía cerrada, lo que genera distorsiones y tensiones no previstas en su concepción original.

Por todo esto, antes de profundizar en el análisis de la BNC-Formación y sus implicaciones para la formación inicial y continua del profesorado, parece necesario comprender cómo estos marcos regulatorios han sido contruidos, disputados y reinterpretados en los últimos años. Porque, más allá de su letra, lo que está en juego es el modo en que se concibe la docencia, la profesionalización y, en última instancia, el sentido público de la educación.

[...] es un documento de carácter normativo que define el conjunto orgánico y progresivo de aprendizajes esenciales que todos los alumnos deben desarrollar a lo largo de las etapas y modalidades de la Educación Básica, de modo que se les garanticen sus derechos de aprendizaje y desarrollo, conforme lo establece el Plan Nacional de Educación (PNE) (BRASIL, 2018a, p. 7, *traducción propia*).

Cerri y Costa (2019) ya señalaban que:

[...] la BNCC no es sinónimo de currículo, [pois] [...] su texto debe orientar la construcción de los currículos, configurándose en un documento que presenta principalmente um rol estructurado de derechos de aprendizaje, contenidos, metodologías y conceptos [...] (Cerri & Costa, 2019, p. 70).

Basada en marcos legales, la elaboración del documento estaba prevista en el artículo 210 de la Constitución Federal de 1988, en el artículo 26 de la Ley nº 9.394/1996, Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB), y en el Plan Nacional de Educación, Ley nº 13.005/2014. Su objetivo era constituir un conjunto de orientaciones curriculares destinadas a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

**Figura 2: Organización de la BNCC para la educación básica**



Fuente: BRASIL, 2018a, pp. 27-32.

Con la aprobación de la Base Nacional Común Curricular (BNCC), se abrió un nuevo capítulo, complejo, sin duda, en la historia reciente de la formación docente en Brasil. Fue el Ministerio de Educación (MEC) quien, al homologar el Dictamen CNE/CP nº 22/2019 del Consejo Nacional de Educación (CNE), dio lugar a un marco normativo que, en teoría, buscaba articular de forma

más consistente los procesos formativos del profesorado. Y aquí conviene detenerse un momento, porque este dictamen no vino solo: junto a él, se definieron las nuevas Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Inicial de Profesores de la Educación Básica y, lo más discutido quizá, se instituyó la llamada Base Nacional Común para la Formación Inicial del Profesorado (la BNC–Formación, como pasó a conocerse en el ámbito técnico y académico).

La homologación formal no tardó: fue efectuada mediante la Ordenanza nº 2.167, fechada el 19 de diciembre de 2019, y oficializada en la Resolución nº 2, publicada al día siguiente, el 20 de diciembre. Un calendario cerrado, administrativo, aunque no exento de controversia, ya que esa resolución sustituyó y, en cierto modo, reorientó los principios que habían sido establecidos por la anterior Resolución CNE/CP nº 2, del 1 de julio de 2015.

Vale decir que lo que se propone en este nuevo texto normativo no es simplemente una reorganización de contenidos o un ajuste curricular; estamos hablando de una redefinición del papel del profesor, de su itinerario formativo y de las competencias consideradas esenciales para su actuación en el aula. Hay en el fondo, y esto muchos lo han señalado, una tentativa de estandarización, de alineamiento técnico-pedagógico que no deja de generar debates, especialmente cuando se confronta con la diversidad de realidades educativas del país.

Las directrices, tal como están dispuestas, se apoyan en un conjunto de dispositivos legales que buscan conferir legitimidad a este nuevo orden formativo. Pero no se puede pasar por alto el hecho de que, más allá del marco legal, lo que está en juego es una disputa profunda, y todavía abierta, sobre qué tipo de profesor queremos formar, con qué autonomía, para qué escuela y con qué horizonte ético y pedagógico.

:

El § 8º del art. 62 de la LDB establece que los planes de estudio de los cursos de formación docente deberán tener como referencia la Base Nacional Común Curricular (BNCC – Educación Básica).

La Ley nº 13.415, de 16 de febrero de 2017, en su art. 11, fija un plazo de dos (2) años, contados a partir de la fecha de homologación de la BNCC – Educación Básica, para que se

implemente la mencionada adecuación curricular en la formación del profesorado.

El § 1º del art. 5º de las Resoluciones CNE/CP nº 2, de 22 de diciembre de 2017, y CNE/CP nº 4, de 17 de diciembre de 2018, entre otras disposiciones, establece que la BNCC – Educación Básica debe contribuir a la articulación y coordinación de las políticas y acciones educativas en relación con la formación docente.

Los aprendizajes esenciales previstos en la BNCC – Educación Básica, que deben ser garantizados al alumnado para alcanzar su pleno desarrollo conforme al art. 205 de la Constitución Federal, reiterado por el art. 2º de la LDB requieren el establecimiento de las competencias profesionales pertinentes del profesorado [...] (BRASIL, 2019b). (*traducción propia*)

Al principio, había cierta expectativa, más bien, esperanza, de que el documento sobre la formación del profesorado siguiera una ruta participativa, parecida a la que dio origen a la Base Nacional Común Curricular (BNCC). Pero no fue así. El 19 de febrero de 2019, ya bajo una nueva administración federal, el Ministerio de Educación (MEC) solicitó al Consejo Nacional de Educación (CNE) interrumpir el trámite del texto que venía siendo discutido colectivamente. A partir de ese momento, el proceso quedó en manos del propio CNE, que lo reformuló de forma interna. De ese giro, silencioso, pero contundente, surgieron un nuevo dictamen y una nueva resolución, que culminaron en la creación de las Directrices Curriculares Nacionales y de la Base Nacional Común para la Formación Inicial y Continua de Profesores de la Educación Básica, la conocida BNC-Formación.

La divulgación de la versión preliminar generó, como era de esperar, una fuerte reacción. Universidades públicas, colectivos académicos, consejos universitarios y foros se posicionaron críticamente. Alegaban, con razón, que la Resolución CNE/CP nº 2/2015 aún estaba en proceso de implementación en buena parte de las instituciones de educación superior del país. Para ellas, ese cambio abrupto no respondía ni a una necesidad pedagógica ni a un consenso técnico, sino a una lógica política.

El documento final, aprobado oficialmente como Dictamen CNE/CP nº 22/2019 y su correspondiente Resolución CNE/CP nº 2/2019, organiza su contenido en varias secciones. En la parte inicial, se incluye una fundamentación legal y un repaso muy breve, casi apurado, sobre la historia reciente de las políticas de formación y valorización docente. Luego vienen los marcos

internacionales, los fundamentos de la BNCC, los principios de la formación docente en nivel superior y, de forma algo esquemática, las competencias profesionales que deben alcanzarse.

Además, el texto detalla aspectos estructurales de los cursos de licenciatura, la organización curricular, la carga horaria mínima, los criterios de evaluación, internos y externos, y otros tantos elementos que buscan una cierta alineación entre los objetivos formativos y los resultados de aprendizaje esperados. La resolución normativa, por su parte, se estructura en capítulos que abordan temas como:

- a institución de la BNC-Formación y sus directrices generales;
- los fundamentos de la política nacional de formación del profesorado;
- la estructura y organización de los cursos de licenciatura, en coherencia con la BNCC
- la formación en segunda licenciatura
- los itinerarios formativos para egresados no licenciados
- la preparación para funciones de gestión y orientación educativa;
- y, por último, las prácticas de evaluación, pensadas no como un punto final, sino como parte viva del proceso, buscando seguir de cerca cómo se desarrollan realmente las competencias trabajadas.

El objetivo declarado, y no hay por qué dudar de su formulación intencional, es establecer una articulación entre la formación del profesorado y los principios de la BNCC. La adopción del enfoque por competencias se convierte así en el eje estructurante de esta propuesta. Pero aquí surgen matices, y no pocos. Porque si bien el discurso apunta a una mejora de la calidad educativa, muchos sostienen, y lo comparten incluso quienes simpatizan con algunos puntos, que esta orientación limita la riqueza del proceso formativo, reduciendo la docencia a un conjunto de habilidades funcionales, mensurables, alineadas con estándares, y dejando de lado dimensiones tan centrales como la ética, la reflexión crítica o la sensibilidad pedagógica.

Esa estandarización del saber, ese desplazamiento hacia lo técnico, puede generar una paradoja, formar docentes más eficientes en términos operativos, pero menos preparados para pensar, dudar, o contextualizar. Y eso no es menor.

En el plano político, la BNC-Formación marca también un reposicionamiento institucional. Si la resolución anterior, la de 2015, había sido fruto de años de acumulación teórica y luchas de entidades como ANFOPE y ANPEd, que defendían la autonomía universitaria y la articulación entre formación inicial y continua, la versión de 2019 se impone con poca participación de esas mismas instituciones, bajo una lógica vertical, centralizadora, claramente promovida por el MEC y el CNE. Ese cambio de tono, de metodología y de interlocutores, no pasa desapercibido.

El riesgo, entonces, es que la imposición de un “núcleo común”, tan prescriptivo como poco contextualizado, debilite los proyectos político-pedagógicos locales y las formas diversas de entender la formación. La idea de una matriz nacional puede sonar razonable, incluso deseable, pero cuando se transforma en norma inflexible, anula las particularidades que hacen de la educación una práctica viva y situada.

También preocupa, y no poco, la lógica evaluativa que atraviesa la propuesta. Se enfatizan los instrumentos de medición, los indicadores de desempeño, los resultados tangibles. Se prioriza una cultura de accountability que, si no se matiza, corre el riesgo de transformar la formación docente en un check-list de competencias, más pendiente de lo cuantificable que de lo formativo.

En síntesis, la BNC-Formación debe ser leída no solo como un instrumento técnico, sino como un documento profundamente político. Define, de forma directa o velada, qué tipo de docente se espera, qué prácticas se valoran, qué saberes se consideran legítimos y qué voces quedan al margen. Y todo eso, claro, tiene repercusiones inmediatas en la identidad profesional, en la percepción que los futuros profesores tienen de sí mismos, de su rol y de su lugar en el sistema educativo.

## **1.4 Formación Continua de Profesores**

### **1.4.1 Algunas consideraciones conceptuales**

Hablar de formación continua del profesorado, hoy, ya no puede limitarse a entenderla como una simple etapa posterior a la inicial. No se trata, al menos no únicamente, de una actualización de contenidos o de estrategias didácticas. Hay algo más profundo en juego, algo que toca la propia manera en que el docente se ve, se piensa y se ejerce como tal. Con el paso del tiempo, esta formación se ha ido consolidando como una práctica orgánica, por momentos casi inevitable, que entrelaza saberes, memoria profesional y contextos siempre cambiantes. Es, en muchas ocasiones, allí donde se gesta o se regenera la identidad profesional.

Nóvoa, en 1992, con la claridad que le caracteriza, lo dijo sin rodeos: los profesores no se forman solo en cursos, sino, y, sobre todo, en la práctica vivida, en las conversaciones compartidas en los pasillos de la escuela, en los silencios cargados de sentido tras una clase difícil. Para él, la formación se produce en el cruce entre lo vivido y lo pensado, entre lo que se enseña y lo que se aprende al enseñar. De ahí que defender una formación continua que se desconecte el contexto educativo, que ignore las condiciones reales de trabajo, parezca, al menos en parte, una contradicción.

Y no se trata de idealizar. A veces, el tiempo es escaso, las políticas son frágiles y las propuestas formativas no logran tocar lo esencial. Pero aún así, como bien señala Gatti (2009), es necesario insistir. Para ella, la formación continua no puede desligarse de una política seria de valorización del magisterio. Debe ser pensada, y sostenida, como parte del desarrollo profesional, como estrategia concreta para mejorar la educación pública y fortalecer el papel social del docente. Eso, claro, si queremos algo más que discursos.

Vale decir, además, que este tipo de formación no se resume a talleres dispersos o conferencias ocasionales. Es algo más denso, más tejido en el tiempo. Implica abrir espacios en las escuelas para la reflexión colectiva, dar lugar a estudios compartidos, fomentar redes entre pares, articular acciones

con las políticas públicas que, en el mejor de los casos, deberían acompañar, no imponer. Y sí, también hay algo de insistencia en seguir creyendo que esos espacios son posibles, incluso cuando las condiciones dicen lo contrario.

En definitiva, todo esto apunta a una idea que atraviesa este texto de principio a fin: la formación continua no puede ser vista como un complemento, como algo que se suma si hay tiempo. Es parte del propio ser docente. Y si se la entiende así, puede convertirse, no sin tensiones, en una vía potente para fortalecer la identidad profesional, mejorar los aprendizajes de los estudiantes y avanzar, con pasos a veces pequeños pero firmes, hacia una educación más digna para todos.

La formación continua, en la concepción de Placco y Silva (2003, pp. 26-27), se entiende como

“[...] como un proceso complejo y multideterminado que se materializa en múltiples espacios y actividades, sin limitarse a cursos y/o capacitaciones, y que favorece la apropiación de conocimientos, estimula la búsqueda de otros saberes e introduce una fecunda inquietud constante frente a lo ya conocido, motivando a vivir la docencia en toda su imprevisibilidad, sorpresa, creatividad y dialéctica con lo nuevo”.

Para acercarnos a la formación continua del profesorado, Imbernón (2010) nos invita a hacer un recorrido genealógico, ¿no? O sea, a mirar cómo este campo se fue construyendo y transformando a lo largo de las últimas décadas. Porque, aunque muchos lo vean como una cuestión puntual, dispersa o fragmentada, en realidad hay toda una evolución detrás, una que pasa de una visión descriptiva y algo teórica a una práctica más comprometida con la profesionalización y la crítica.

Lo que antes se entendía como algo accesorio, casi una actividad paralela, hoy comienza a ocupar un lugar central. La formación continua se ha ido convirtiendo en ese espacio donde el desarrollo profesional se entrelaza con la reflexión cotidiana y con el deseo, a veces silencioso, a veces urgente, de transformar lo que ocurre en la escuela. No es sencillo. No siempre da resultados visibles ni inmediatos. Pero es ahí donde muchos docentes siguen apostando, aún en medio de la incertidumbre.

Lo interesante es que esta transformación no surge de la nada. Por el

contrario, se ha ido gestando a partir de debates, tensiones y también de experiencias concretas que han puesto sobre la mesa la necesidad de entender la formación continua como algo mucho más que actualizar contenidos o cumplir con un requisito administrativo.

Imbernón (2010) identifica, en este proceso, tres grandes etapas en la genealogía de la formación continua docente. La primera etapa, que él llama instrumental y descriptiva, se apoyaba en una lógica bastante tecnocrática. Las acciones formativas eran episódicas, muchas veces desconectadas del día a día escolar, diseñadas más para transmitir contenidos o “capacitar” en técnicas puntuales que para dialogar con lo que realmente ocurre en las aulas. El docente, en ese entonces, era visto más como ejecutor de reformas que como sujeto con agencia. Y, seamos honestos, eso dejaba un vacío enorme.

Luego, como respuesta a esa falta de conexión con lo real, surge lo que el autor denomina etapa reflexiva y crítica. Aquí ya no se trata solo de enseñar a hacer, sino de pensar el hacer. La experiencia del docente comienza a ser valorada, su voz empieza a ganar espacio. El diálogo entre colegas, la problematización de la práctica, el entrelazamiento entre teoría y vivencia cotidiana, todo eso entra en juego. El profesor, ahora sí, es convocado no solo a reproducir, sino a interpretar, cuestionar, transformar. Hay algo de emancipador en esa mirada.

Y finalmente, aparece una tercera etapa, quizás la más ambiciosa, aunque aún frágil en su implementación, la etapa transformadora y colaborativa. Esta fase, más reciente, asume la formación continua como un proceso profundamente vinculado a la realidad del centro educativo, al trabajo colectivo, a los territorios. Aquí se deja de lado la idea de un profesor aislado que “se forma” solo, y se apuesta por una construcción conjunta, situada, que integra lo personal, lo profesional, lo institucional y también lo político. Porque, no lo olvidemos, enseñar es también un acto político.

Lo interesante de esta última fase es que rompe con esa vieja pretensión de neutralidad. Reconoce que la formación no ocurre en el vacío. Se nutre de los vínculos con el entorno, con los proyectos educativos, con la comunidad. Y se construye a muchas manos. A veces con acuerdos, a veces con fricciones. Pero siempre con la intención, y eso no es poco, de caminar hacia una escuela más democrática, más justa, más viva.

Algo empieza a cambiar, y no es un detalle menor, cuando la formación continua deja de ser vista como un simple apéndice técnico, una especie de remiendo sobre carencias anteriores, para convertirse en un espacio vivo donde se producen saberes, se tensionan certezas, se revisan trayectorias. No se trata ya de formar al docente, como quien rellena un molde, sino de reconocerlo en su derecho, y también en su necesidad, de ser autor de sus propios caminos de aprendizaje. Y es ahí, justo ahí, donde ocurre el viraje epistemológico al que tantos autores aluden.

En ese giro, el profesor deja de ser objeto pasivo, a menudo silencioso, para asumir el papel de sujeto de saber, alguien que, en compañía de sus pares, de su escuela, de las políticas que lo interpelan y también de los conflictos que lo atraviesan, va hilando sus propias formas de enseñar. Imbernón, en 2010, insiste en que esta dimensión formativa no puede escindirse de la construcción identitaria. No hay formación sin identidad y no hay identidad sin voz, sin agencia, sin cierta dosis de disenso.

Quizás por eso cobra tanto valor la perspectiva genealógica que este autor plantea. No es solo una cronología ordenada, sino una clave de lectura para entender por qué ciertos programas formativos logran transformar y otros, en cambio, no llegan a tocar lo esencial. En el caso brasileño, marcado por enormes desigualdades y tensiones estructurales, esta clave resulta aún más urgente.

La pandemia de la COVID-19 irrumpió sin aviso, dejando en pocos días en ruinas esquemas que parecían firmes. Lo que antes parecía inamovible la presencialidad, el aula como centro de todo, se desvaneció casi sin aviso. Las pantallas, pensadas como puente, no lograron sostener lo que se quebraba en silencio. Y en medio de todo eso, quedó el docente, sin manuales, sin certezas, intentando sostener algo del vínculo, algo del sentido. Tocó adaptarse con lo que había, muchas veces en soledad, rehaciendo formas de enseñar sobre la marcha. Fue una prueba dura para la profesión, en la que la creatividad no fue un lujo, sino una necesidad, y la resiliencia dejó de ser palabra abstracta para convertirse en práctica cotidiana.

Ahí, la formación no pudo ser burocrática ni neutra. Tuvo que acoger, sostener, abrir preguntas, aunque no siempre tuviera respuestas. Y fue justo en esos momentos, cuando el modelo prescrito no bastaba, que emergió con

fuerza la necesidad de una formación crítica, afectiva, situada. Una formación que respire el mundo real y no solo lo norme.

Así, pensar la formación continua como proceso político pedagógico no es un giro retórico. Es, más bien, una forma de nombrar lo que de verdad está en juego: la posibilidad de que el docente se reconozca como alguien que tiene algo que decir, y que hacer, frente a la realidad que le toca vivir.

Hasta los años 1970: comienzos. Años 1980: el “paradigma del parodoxo” en la formación. El auge de lo técnico en la formación y la resistencia desde una perspectiva práctica y crítica. Años 1990: introducción del cambio, aunque de manera tímida. Desde los años 2000 hasta la actualidad: búsqueda de nuevas alternativas. (IMBERNÓN, 2010, p. 15; traducción propia)

Cuando uno se detiene a observar el análisis histórico propuesto por Imbernón (2010), se hace evidente que la formación continua del profesorado no siempre ocupó el lugar que hoy asumimos como natural. Hubo un tiempo, y no tan lejano, en que dicha formación era concebida casi exclusivamente como una responsabilidad individual, un deber personal más que un derecho colectivo. Fue especialmente en los años setenta cuando se multiplicaron los estudios que intentaban entender, desde una lógica bastante cuantitativa, cuáles eran las actitudes del profesorado frente a los programas de formación, cuántos participaban, con qué frecuencia, qué motivaciones decían tener. Pero poco se cuestionaban, en esos análisis, las condiciones reales de trabajo, los sentidos atribuidos por los propios docentes a su formación o las finalidades pedagógicas que se perseguían en el fondo.

En este clima, lo que predominaba según el autor era lo que él llama el modelo individual de formación. Es decir, una lógica en la que cada docente se veía forzado a buscar su propio camino formativo, casi siempre de forma solitaria y sin ningún tipo de acompañamiento institucional. Como si formarse fuera un acto desvinculado de lo colectivo, de lo político, de lo escolar incluso. Se trataba, en definitiva, de una formación voluntaria, desligada de cualquier proyecto pedagógico común. Bastaba con la idea de que cada quien debía arreglárselas por su cuenta. Y ahí quedaba todo.

Con la llegada de los años ochenta, sin embargo, ese panorama comienza a mostrar fisuras. Nuevas exigencias técnicas, procedentes de reformas

administrativas y del propio sistema educativo, empiezan a modelar el trabajo del profesorado. Planificación más rigurosa, control curricular, evaluaciones con foco en resultados. Todo esto fue configurando un escenario diferente, uno en el que ya no bastaba con la vocación o la experiencia. Hacía falta responder a parámetros más “objetivos”, más medibles. Y ahí, claro, la formación continua pasó a ocupar otro lugar, más funcional, más instrumentalizado. El discurso de la eficiencia técnica, muy en línea con el paradigma positivista y las lógicas de gestión, fue ganando terreno.

No obstante, y esto es importante decirlo, esa misma década trajo consigo nuevas resistencias. Pensadores como Paulo Freire y otros movimientos pedagógicos críticos empezaron a reclamar otro tipo de formación, una que se construyera desde el diálogo, desde el contexto, desde una mirada ética y transformadora. Pero no era fácil. Muchos de los docentes de aquella época habían sido formados en contextos autoritarios, bajo pedagogías verticales y normativas, donde las respuestas ya estaban dadas de antemano. La idea de problematizar, de construir conocimiento desde la experiencia, todavía costaba abrirse camino.

Así fue que se instaló una especie de paradoja. Se exigían cada vez más resultados, más control, más eficacia, pero se escuchaba poco o nada al docente como sujeto pensante, como agente histórico. Las tensiones eran muchas, y esa contradicción no se resolvería fácilmente. Por el contrario, sería justamente ese conflicto, entre lo técnico y lo humano, entre la norma y el sentido, el que abriría paso a los debates que, en las décadas siguientes, colocarían la profesionalización, la formación reflexiva y el compromiso ético-político en el centro de la escena.

Se trata de una época predominantemente técnica, en la que nos invade el paradigma de la racionalidad técnica y la búsqueda de competencias del buen docente para ser incorporadas a una formación eficaz. Es un período de crisis de valores que anuncia el inicio de una nueva etapa. (IMBERNÓN, 2010, p. 18; *traducción propia*)

Aún dentro de los años ochenta, algo empieza a moverse, casi como un desplazamiento sutil pero persistente en el campo de la investigación

educativa. Poco a poco, se comienza a mirar al profesorado con otros ojos, ya no se le percibe únicamente como quien aplica técnicas o sigue métodos prescritos. Las investigaciones, con más o menos timidez, comienzan a reconocerlo como alguien que piensa, que decide, que crea en el acto mismo de enseñar. Nóvoa (1992) es uno de los que recoge esta transformación, para él, el docente pasa a ocupar un lugar central en los debates sobre la educación, visto ya no solo como transmisor de saberes, sino como autor, y no es una metáfora, de conocimiento pedagógico, que surge del roce cotidiano con sus alumnos, de sus reflexiones en soledad o en colectivo, de sus luchas dentro de las aulas.

Ese giro no fue menor. Se trata de una ruptura, casi diría, simbólica, con el paradigma tecnocrático que tanto marcó las décadas anteriores. Ahora el profesor empieza a ser pensado como sujeto activo, capaz de transformar la práctica, la escuela, el sistema.

Y luego llega la década de 1990, que en esta trayectoria funciona como un verdadero punto de inflexión. Imbernón (2010) lo explica bien, es en este período que la formación continua empieza a ser concebida no solo como una necesidad o un recurso, sino como una estrategia de transformación del perfil profesional del docente. En muchos países, se impulsan políticas públicas que apuntan a adaptar el trabajo docente a las nuevas realidades educativas, a los desafíos que trae consigo la tecnología, las desigualdades sociales, las nuevas subjetividades. No siempre fue una transición pacífica. En ciertos contextos, esta formación se formalizó a través de grandes programas institucionales. En otros, como en muchos países de América Latina, se fue abriendo paso desde abajo, por medio de seminarios autoorganizados, espacios de estudio dentro de las propias escuelas, experiencias formativas conectadas con las realidades locales, profundamente ancladas en lo cotidiano.

En Brasil, no se puede hablar de formación continua en los años noventa sin mencionar el papel crucial de los movimientos sociales, de los sindicatos docentes, de la resistencia pedagógica que venía madurando desde los años ochenta. La lucha por la democracia no fue solo por el voto, fue también por una escuela diferente, por una educación más justa, más plural. Y con esa lucha vino también la exigencia de otra formación para el profesorado, más coherente, más sensible a las realidades vividas.

Con el inicio de los años noventa, ese impulso social encontró eco en algunas políticas estatales. A partir de la Constitución de 1988, que marca un antes y un después en la historia educativa brasileña, se abre un nuevo momento. Como relatan Aguiar et al. (2016), comienzan a delinearse modelos formativos orientados no tanto a cumplir metas externas, sino a fortalecer una profesionalización docente con sentido. Aparecen marcos legales, directrices curriculares, programas que, al menos en sus intenciones, buscan articular coherencia estructural con profundidad pedagógica.

Por supuesto, todo esto ocurre en medio de tensiones, de avances y retrocesos. Pero lo cierto es que, a partir de ahí, la formación continua deja de ser vista como un complemento opcional. Se vuelve parte fundamental de lo que significa ser docente en un país que, como Brasil, necesita formar no solo profesionales, sino sujetos políticos capaces de sostener una escuela pública comprometida con la equidad y la transformación social.

Entre los principales marcos normativos de aquel período, conviene mencionar, aunque no exclusivamente:

- La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, la conocida LDB nº 9.394 de 1996. Este documento, tan citado como discutido, no solo define líneas generales para el sistema educativo brasileño, sino que también establece y esto es importante subrayarlo que la formación continua es, a la vez, un derecho profesional y una obligación ética. No se trata simplemente de asistir a cursos, sino de sostener un compromiso permanente con la mejora del oficio.
- Los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN), lanzados progresivamente desde 1997. Estos textos intentaron dar cuerpo a una idea de currículo más abierto y menos enciclopedista, introduciendo términos como “transversalidad” o “competencias”, que en su momento generaron extrañeza, e incluso cierta resistencia, pero que luego se volverían centrales en los debates pedagógicos posteriores.
- Y también los Referenciales para la Formación del Profesorado, de 1999, que intentaron responder a una necesidad bastante sentida en aquel entonces: ordenar, al menos mínimamente, los principios y contenidos que

deberían orientar tanto la formación inicial como los procesos de desarrollo profesional a lo largo de la carrera docente. Hay una intención clara en ese documento de acercar la teoría a la práctica, aunque su implementación, como suele suceder, encontró más obstáculos que facilidades.

Este conjunto de medidas, más que una simple suma de normativas puede interpretarse como una señal clara de que la formación continua empieza a ocupar un lugar central en la estructuración de la carrera docente. No es un detalle menor. Había, por fin, un reconocimiento institucional explícito de que mejorar la calidad de la educación básica pasaba, necesariamente, por asegurar trayectorias formativas consistentes para los y las docentes.

Ahora bien, junto con ese avance, también emergen indicios de algo menos armónico: la creciente intención del Estado de vincular la formación del profesorado a mecanismos de evaluación, control de resultados y prescripciones sobre la práctica pedagógica. No es que eso fuera totalmente nuevo, pero en ese momento se vuelve más sistemático, más explícito. Y ahí comienza un ciclo que no ha terminado, uno de tensiones constantes entre la autonomía profesional del docente y las exigencias institucionales, cada vez más reguladoras.

La LDB 9.394/96, por ejemplo, no se limita a enunciar principios generales. Trata la formación continua dentro de un marco bien concreto: responde a demandas escolares, se articula con planes de carrera, se relaciona con la carga horaria docente e incluso con la idea de desarrollo profesional. Es decir, no se la entiende como un lujo o un plus, sino como parte integral, aunque también instrumentalizada, si se quiere, del ejercicio profesional docente.

Art. 13. Son deberes del profesorado:

V - impartir los días lectivos y las horas-clase establecidas, además de participar de forma plena en los períodos dedicados a la planificación, evaluación y desarrollo profesional. (BRASIL, 1996)

Es curioso cómo la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, la LDB nº 9.394 de 1996, al mencionar el desarrollo profesional entre las funciones del profesorado, no solo enumera una obligación legal. Más bien deja entrever algo mucho más profundo, que la docencia, en su sentido más pleno,

está atravesada por un movimiento permanente. No uno lineal ni previsible, sino más bien sinuoso, como lo es el recorrido formativo de cualquier educador que, día tras día, vuelve a preguntarse por el sentido de lo que hace.

La formación continua, entonces, no debería ocupar un lugar marginal ni entenderse como un apéndice eventual. No es un plus añadido a la formación inicial. Es, aunque a veces cueste reconocerlo institucionalmente, una parte viva del ejercicio profesional. Marcelo García y Vaillant (2009) lo dicen con una claridad que merece ser subrayada. El desarrollo profesional docente lleva consigo una idea de evolución, de continuidad, que desborda esa vieja división entre lo que se aprende al principio y lo que viene después. Hay, según él, un trayecto formativo que se construye a lo largo de la vida, y en el que no todo está previsto. A veces se aprende en medio del caos, otras, en la pausa, en una conversación con un colega, o incluso en el cansancio acumulado tras un año difícil.

Y si se mira con atención el artículo 61 de la misma ley, se percibe otro detalle no menor. Allí se reconoce que formar a un profesional de la educación exige considerar las singularidades de su práctica, sus condiciones reales, su historia. Hay una valoración implícita, pero firme, de la experiencia docente, que no se reduce a una lista de actividades, sino que se vincula con la práctica viva, compleja, atravesada por intuiciones, errores, dudas, certezas pasajeras. Esa experiencia, claro, necesita apoyarse en una base teórica sólida, pero no como receta, sino como andamiaje que permita resignificar lo vivido.

Por eso, hablar de desarrollo profesional es también hablar de formación continua. Y viceversa. Son procesos que se entrelazan, que no admiten reduccionismos ni tecnificaciones simplificadoras. En el fondo, lo que realmente se pone en juego es la identidad del docente. No basta con lo que sabe o con lo que ha aprendido a hacer. Importa cómo se posiciona en el aula, cómo se relaciona con lo que lo rodea, cómo sostiene su práctica cuando todo cambia y las certezas se diluyen. Enseñar, en ese contexto, es también preguntarse quién se es, cómo se sigue, qué sentido tiene seguir. Es un camino de reconstrucción constante, hecho de dudas, gestos, silencios y aprendizajes que no siempre tienen nombre, pero que dejan huella.

- I – la presencia de una formación básica sólida, que permita el conocimiento de los fundamentos científicos y sociales de sus competencias laborales;
- II – la relación entre teoría y acción, a través de prácticas guiadas y formación continua en contexto;
- III – el reconocimiento de la formación y de las experiencias previas, tanto en instituciones educativas como en otras actividades. (BRASIL, 1996; traducción propia)

Al revisar este recorrido histórico y conceptual sobre la formación continua del profesorado, no deja de llamar la atención un cierto desajuste. A pesar de que los discursos educativos insisten, una y otra vez, en su importancia, las legislaciones nacionales siguen abordando esta dimensión de forma algo tímida, casi siempre desde los márgenes. No son muchos los dispositivos legales que se detienen realmente en la formación continua. Y cuando lo hacen, suele ser con un enfoque limitado, centrado más en la actualización puntual de los docentes que en una apuesta estructural por su desarrollo profesional.

Esta presencia escasa, por no decir frágil, en el cuerpo normativo revela una percepción aún secundaria. En muchos casos, la formación continua aparece como una respuesta correctiva o como una solución de emergencia, pero raramente como un derecho garantizado o como pilar de la carrera docente. Se reconoce, sí, que los profesores necesitan actualizarse. Pero ese reconocimiento no se convierte, necesariamente, en políticas públicas robustas, articuladas, sostenidas. Lo que vemos, con frecuencia, es un escenario fragmentado, donde la carga de mantenerse al día recae casi exclusivamente sobre el propio docente.

Desde los años 2000 hasta hoy, como sugiere Imbernón (2010), la formación del profesorado ha experimentado nuevas metamorfosis. Cambios empujados, en parte, por transformaciones sociales profundas. La globalización, con todo lo que arrastra. Las brechas educativas que se ensanchan. La irrupción masiva de las tecnologías digitales. Todo esto ha venido alterando el ser docente, exigiendo respuestas formativas más complejas, más adaptadas a contextos desiguales y cambiantes.

Pero junto a estos cambios también ha crecido una sensación difusa, aunque persistente, de crisis. Crisis identitaria, dirían algunos. Porque enseñar hoy no es solo enfrentarse a nuevos contenidos o formatos. Es hacerlo, muchas veces, en condiciones precarias, con reconocimiento social menguante, bajo

presiones contradictorias que tensionan el sentido mismo de la tarea pedagógica.

En este panorama, se vuelve urgente revisar los modelos vigentes. No por nostalgia, sino para no repetir lo que ya sabemos que no funciona. Imbernón habla de mirar hacia atrás con serenidad crítica. Reconocer avances, claro. Pero también abandonar fórmulas gastadas. Y, sobre todo, abrir paso a otras formas de formar. Formas más dialógicas, más situadas, más atentas a las condiciones concretas de enseñar y aprender.

Cuando se mira con más cuidado, aparece algo que ya no puede seguir siendo ignorado: la dimensión profundamente humana y cultural que atraviesa todo el proceso formativo. No es un detalle secundario es el tejido mismo donde se inscriben los sentidos, los gestos, las resistencias y las posibilidades de transformación. Muchas de las políticas formativas actuales carecen de perspectivas inclusivas y multiculturales. En un análisis reciente, Alves y Carvalho (2022) señalaron la desconexión entre la Base Nacional Común para la Formación de Profesores y los itinerarios del nuevo bachillerato definidos por la BNCC. Lo que denuncian no es menor. Ambos documentos, según explican, comparten un enfoque tecnicista, marcado por un trasfondo ideológico que, en vez de cuestionar el orden social, lo reproduce.

Ese tipo de orientación termina omitiendo lo más vital. La diferencia. El conflicto. Las relaciones de poder que atraviesan tanto las aulas como la sociedad. Y si la formación docente no se hace cargo de eso, ¿cómo puede preparar a los profesores para actuar críticamente en su práctica?

En los últimos años, en la red municipal donde trabajamos, hemos acompañado algunas experiencias formativas que dan cuenta de este panorama. Hay avances, sin duda. Pero también muchas tensiones. Vemos que, aunque hay intención institucional de crear espacios para el desarrollo profesional, muchas veces las propuestas se quedan en un plano muy técnico. Falta, quizá, una conexión más viva con las realidades de las escuelas, que son tan diversas, tan cargadas de contradicciones.

Lo que más nos preocupa es que en muchos de esos espacios formativos aún no se reconoce, de forma explícita, que la escuela es un lugar atravesado por disputas simbólicas. Ni que el profesor es, antes que todo, un sujeto. De derechos. De saberes. De acción transformadora. Pensar hoy la formación

continua no puede ser simplemente una tarea de actualizar métodos. Tiene que ser, sobre todo, una apuesta ética y política. Basada en las experiencias reales de quienes sostienen la educación pública cada día, muchas veces en condiciones profundamente adversas.

#### ***1.4.2 Modelos Teóricos de Formación Continua.***

A lo largo de este recorrido, bastante movido, por cierto, sobre la formación continua en Brasil, lo que se percibe no es una línea recta de evolución ni una simple acumulación de políticas, sino más bien una construcción compleja, llena de idas y vueltas, disputas y pequeñas conquistas. Investigadores, colectivos docentes, formadores en la trinchera... todos han intentado, de una u otra manera, tejer propuestas que dialoguen con la vida concreta de las escuelas. Pero claro, hablar de “realidades” no es tan sencillo, porque no existe una sola. Hay muchas. A veces incluso contradictorias entre sí.

Y esas experiencias formativas que fueron surgiendo, en distintos momentos y lugares, no son neutras. Nunca lo han sido. Traen consigo concepciones muy específicas, y a menudo en disputa, sobre qué significa ser docente, para qué sirve la educación o incluso cómo se construye el conocimiento. Son propuestas atravesadas por ideologías, por apuestas políticas, por contextos. A veces por silencios también.

Lo cierto es que, en el contexto brasileño, la formación continua ha sido, y sigue siendo, un campo de tensión permanente. Allí se cruzan intereses institucionales, marcos normativos, epistemologías pedagógicas diversas y también muchas veces divergentes. Y todo eso, lejos de quedarse en el plano teórico, termina repercutiendo directamente en las escuelas. Desde nuestra experiencia concreta en redes públicas del Nordeste, hemos sido testigos de cómo estas tensiones repercuten en decisiones cotidianas: qué tipo de formación se ofrece, quién la diseña, cómo se implementa y, sobre todo, quién la vive.

En no pocos casos, los programas oficiales llegan a las escuelas como paquetes cerrados, sin diálogo previo, sin considerar las condiciones reales de

trabajo docente. Y entonces se genera una paradoja que no deja de doler: se habla mucho de valorización del profesorado, pero al mismo tiempo se lo excluye de los procesos decisorios que lo afectan. Lo que está en juego, y no es exageración decirlo, es el reconocimiento del docente como sujeto. No solo como ejecutor de políticas, sino como alguien que piensa, que sabe, que transforma.

Gatti lo expresó con claridad ya en 2003. Para ella, la formación continua no puede reducirse a un campo técnico o meramente organizativo. Hay que pensarla también en clave subjetiva, afectiva, incluso existencial. Los docentes cargan con expectativas, miedos, deseos, contradicciones. Un mismo programa puede ser vivido de formas muy distintas según quién lo reciba. Para unos, puede representar una posibilidad concreta de crecimiento. Para otros, apenas una formalidad más, sin sentido ni efecto.

Esa ambigüedad, lejos de ser un problema que eliminar, es una pista clave. Nos indica que la formación no depende solo del diseño teórico o de la metodología. Tiene que ver también, y mucho, con el modo en que los propios docentes resignifican esa experiencia. Con la intención política detrás de cada propuesta. Con las condiciones, muchas veces precarias, en las que se realiza.

De ahí que no baste con analizar programas en abstracto. Es necesario prestar atención a sus supuestos pedagógicos, a las relaciones de poder que los sostienen y a los impactos concretos que producen en las trayectorias profesionales de quienes los viven. Porque sí, de eso se trata también: de profesionalidad, de identidad docente, de dignidad pedagógica.

Y si uno se detiene a leer con cuidado la producción teórica de las últimas décadas, es posible encontrar ciertas regularidades. Algunos patrones que permiten vislumbrar cuatro grandes matrices o enfoques que han orientado, explícita o implícitamente, la formación continua del profesorado en Brasil. Esta tipología, que ha sido sistematizada por autores como García (1999), Nóvoa (1992), Imbernón (2010) y Gatti (2009), no debe interpretarse como un modelo rígido. Se trata, más que de una clasificación cerrada, de una aproximación interpretativa. Un intento por sistematizar las principales orientaciones que han influido en la formación continua del profesorado en Brasil, reconociendo que este campo sigue en constante transformación.

- **Modelo tecnicista o transmisivo:** centrado en la actualización técnica y en la transmisión de conocimientos previamente validados por especialistas. Desconsidera el contexto y la experiencia del docente, reduciéndolo a un ejecutor de prácticas definidas externamente.
- **Modelo reflexivo:** propone la formación a partir del análisis crítico de la práctica docente. El docente es concebido como sujeto que aprende mediante la reflexión sobre su actuación, la escucha de sus pares y la articulación entre teoría y práctica.
- **Modelo crítico-emancipador:** valora la formación como espacio de conciencia política, compromiso social y transformación de la realidad. Parte de la práctica como punto de partida para problematizar las desigualdades y construir una educación emancipadora.
- **Modelo colaborativo o interformativo:** enfatiza la formación en lo colectivo y en el cotidiano escolar. Valora los saberes docentes producidos en redes, comunidades de aprendizaje y prácticas colaborativas. Presupone la corresponsabilidad entre docentes, gestores y formadores.

Acompañando los espacios formativos en distintas redes municipales del nordeste brasileño, hemos constatado que la adopción de un modelo u otro de formación continua no responde a criterios neutros ni exclusivamente técnicos. Cada propuesta revela concepciones particulares sobre el ser docente, los fines de la educación y los modos de ejercer la profesión. En muchos casos, nos hemos encontrado con una distancia significativa entre las demandas institucionales por resultados estandarizados y las condiciones reales de trabajo en las escuelas, marcadas por precariedades, sobrecarga y fragmentación del tiempo pedagógico. Nos inquieta, en especial, la persistencia de modelos formativos que poco reconocen los saberes construidos en la práctica o que reducen la formación a espacios prescriptivos, sin margen para la problematización o la producción colectiva de conocimiento. En este escenario, la forma en que se configura la formación continua impacta directamente en la manera en que los docentes se posicionan profesionalmente, se vinculan con sus pares y resignifican su sentido de pertenencia a la escuela pública.

En contextos como este, lo que se vuelve verdaderamente urgente es que la elección de modelos de formación continua no responda a decisiones verticales ni a recetas universales. Necesita partir de diagnósticos contruidos con quienes habitan la escuela, con los propios docentes, y estar en sintonía con las particularidades de cada territorio y de cada proyecto educativo. Solo así será posible dejar atrás las fórmulas rígidas y avanzar hacia una formación que haga sentido, que escuche, que toque la práctica real y que, poco a poco, ayude a transformarla desde dentro.

Desde esta visión, Gatti (2003) identificó que esta multiplicidad de dimensiones también implica los siguientes conceptos de naturaleza psicosocial:

- **Especialidad** – implica la actualización del universo de conocimientos del profesorado. Se fundamenta en la constante reevaluación del saber que debe poder ser escolarizado, siendo por ello la dimensión que más orienta la demanda por proyectos de formación continua.
- **Didáctica y pedagógica** – se refiere al desempeño de las funciones docentes y a la práctica social contextualizada. La práctica docente es, esencialmente, una práctica social, definida históricamente por los valores presentes en su contexto. Esto significa que, en ocasiones, las propuestas didácticas pueden entrar en conflicto con las experiencias, expectativas personales o deseos del profesorado.
- **Personal y social** – abarca la perspectiva de la formación personal y del autoconocimiento. Se enfoca en la necesidad de interacción en contextos diversos y en la comprensión del mundo y de la inserción profesional del docente en dicho mundo.
- **Expresiva-comunicativa** – destaca el potencial del profesorado, su creatividad y expresividad en el proceso de enseñar y aprender. Es una dimensión de carácter operativo y técnico.
- **Histórico-cultural** – implica el conocimiento de los aspectos históricos, económicos, políticos, sociales y culturales, incluyendo la historia de la educación y de la Pedagogía, así como su relación con las necesidades educativas del contexto. (GATTI, 2003, p. 58; traducción propia)

Desde este abanico conceptual, y sin pretender cerrar nada, porque en este campo, lo inacabado parece ser casi una condición, podría decirse que la formación continua del profesorado se teje como una red compleja, en la que

se entrecruzan relaciones, contextos culturales, dimensiones subjetivas. Nada de esto es accesorio. Todo cuenta cuando se habla de profesionalidad docente. Gatti (2003) lo expresa con claridad: reducir la formación a una cuestión técnico-operativa es no solo limitante, sino también injusto con la riqueza de sentidos que los propios docentes atribuyen a su hacer, a su historia y a las experiencias que los constituyen.

Por eso, cada propuesta formativa, incluso la más bien intencionada, impacta en una trama psicosocial concreta, que le da forma y sentido. Allí donde se propone una actividad, también se activa un universo de significados, de expectativas, de recuerdos, y eso puede facilitar, o bien obstaculizar, el aprendizaje.

Intentando organizar un poco este escenario movedizo, Chantraine-Demilly (1992) propuso una tipología que distingue cuatro grandes modalidades de formación continua. No se trata de encasillar, claro, sino más bien de ofrecer una herramienta para leer mejor las intenciones, los supuestos y los efectos que habitan estas distintas formas de pensar la formación docente.

1. **Modelo Universitario** – De carácter formal y extensivo, está organizado por instituciones de educación superior y conduce a la obtención de certificaciones o titulaciones, como especializaciones, maestrías u otras modalidades académicas. Se basa en referentes teóricos y curriculares consolidados y se enfoca en la profundización del conocimiento sistematizado.
2. **Modelo Escolar** – Comprende cursos estructurados a partir de programas definidos por especialistas y entidades contratantes, a menudo orientados a la resolución de problemas prácticos y contextuales del ámbito escolar. Aunque vinculado a la realidad educativa, se mantiene centrado en la figura del formador y en una lógica prescriptiva.
3. **Modelo Contractual** – Resulta de la negociación entre diversos actores (universidades, secretarías de educación, centros escolares, ONGs) para la elaboración conjunta de programas formativos. Es el modelo que más suele usarse en los programas públicos e institucionales de formación en servicio, porque implica trabajo conjunto entre distintos actores dentro de

las instituciones.

4. **Modelo Interactivo-Reflexivo** – Enfatiza la formación que emerge en y desde la práctica, a través de la interacción directa entre docentes y formadores. Tiene lugar en el día a día de las escuelas, en grupos colaborativos, talleres pedagógicos, proyectos de intervención y comunidades de aprendizaje, privilegiando el diálogo y la construcción colectiva de saberes.

Con base en esta tipología, Nóvoa (1992) reorganiza los modelos de Chantraine-Demilly (1992) en dos grandes categorías analíticas, que dialogan con la perspectiva de la identidad y del desarrollo profesional docente:

- **Modelo Estructural** – Abarca los modelos universitario y escolar. Está fundamentado en la racionalidad técnica, centrándose en propuestas previamente organizadas y externas al docente. Los contenidos son definidos por especialistas, y el papel del profesor es, en general, pasivo, limitado a la recepción del conocimiento. Este enfoque refleja la lógica tradicional de la formación, basada en la autoridad del formador y en la linealidad del proceso formativo.
- **Modelo Constructivo** – Incorpora los modelos contractual e interactivo-reflexivo, proponiendo una formación más democrática, contextualizada y participativa. En este modelo, la formación se comprende como un proceso dialógico, colaborativo y situado, que integra teoría y práctica, valora el saber de la experiencia y promueve el compromiso activo del profesorado en la construcción de sus trayectorias formativas. La evaluación tiende a ser formativa y procesual, incluyendo autoevaluación, coevaluación y espacios de escucha colectiva.

Para Nóvoa (1992), lo que él llama modelo constructivo no es solo una propuesta más entre tantas. Representa, en realidad, un giro importante, teórico, sí, pero también político, en la forma de concebir la formación continua. Porque aquí el profesor deja de ser un simple receptor de contenidos para convertirse, de hecho, en sujeto de saberes. Es decir, alguien que no solo aprende, sino que también produce, interpreta, transforma. La formación, bajo

esta mirada, no es un evento aislado en la agenda del docente, sino un trayecto en construcción constante, donde se van tejiendo significados, identidades y compromisos con aquello que sucede, día tras día, en la práctica educativa.

Al proponer estas dos categorías analíticas, Nóvoa no solo amplía el debate. También nos ofrece herramientas muy concretas, útiles, para leer de forma más crítica las políticas, los programas y hasta las pequeñas experiencias de formación que atraviesan la vida docente. En este trabajo, de hecho, esta tipología será adoptada como uno de los marcos de análisis de los datos empíricos, especialmente por su capacidad de dialogar con los contextos reales de los y las docentes participantes y con los sentidos que ellos mismos otorgan a sus vivencias formativas.

Desde esa combinación, que no es perfecta, ni pretende serlo, entre los dos modelos, se puede intuir que la formación continua, tal como la entendemos hoy, va mucho más allá de una simple actualización de técnicas. Se trata de un proceso que se organiza, sí, pero que también se deja afectar por lo que ocurre. Un proceso que se mueve entre la acción, la reflexión y el hacer de nuevo. Y que, en ese vaivén, contribuye no solo al desarrollo profesional, sino también al crecimiento personal y, quién sabe, al fortalecimiento institucional.

La formación continua debe representar una ruptura con los modelos tradicionales y, al mismo tiempo, reflejar la capacidad del docente para comprender lo que ocurre en el aula, identificando intereses simplificadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de la propia escuela, valorando y promoviendo el diálogo con colegas y especialistas. (MOREIRA, 2003, pp. 126–127; traducción propia)

Todavía dentro de este esfuerzo por mirar críticamente los modelos de formación continua, hay un aspecto que no se puede pasar por alto, aunque a veces quede en segundo plano: el peso simbólico y lingüístico de las palabras que usamos para hablar de esta formación. Candau (1999) lo advierte con claridad. Cuando se analiza el llamado modelo clásico, basado en ciclos formales y bien delimitados de renovación o “reciclaje” pedagógico, se percibe un cierto empobrecimiento conceptual. No alcanza, dice la autora, para responder a lo que

hoy se espera, o se debería esperar, del desarrollo profesional docente.

Más allá de la forma, lo que está en juego es una visión de fondo. Ese modelo, al mantenerse anclado en prescripciones rígidas, acaba ignorando los contextos reales y las subjetividades de quienes enseñan. Y, en lugar de abrir caminos para una formación con potencial emancipador, termina reproduciendo un enfoque técnico, casi mecánico, que reduce la docencia a ejecución.

Candau (1999) no se detiene ahí. También se detiene en las palabras, en los rótulos. Llama la atención sobre cómo, incluso en documentos oficiales y políticas públicas actuales, siguen apareciendo expresiones como “reciclaje”, “capacitación” o “actualización”. Términos que, a primera vista, pueden parecer inofensivos, pero que arrastran consigo una forma de entender la docencia muy próxima a lo que Freire (1996) criticaba con tanta contundencia: una visión bancaria, funcionalista, donde el profesor es visto más como ejecutor que como sujeto pensante.

En esta misma línea de análisis, los aportes de Prada (1997) resultan iluminadores. Al revisar los distintos modos de nombrar la formación continua del profesorado, el autor demuestra que esas palabras no son neutras. Al contrario, están cargadas de ideología, de política, de contexto y hasta de geografía. Dependiendo de la región del país, de la época, de la orientación filosófica del discurso, los términos cambian y con ellos, cambia también el sentido atribuido a la propia formación.

En el cuadro que se presenta a continuación y que será analizado más adelante, se sistematiza un conjunto de denominaciones frecuentes, tratando de evidenciar no solo sus usos, sino sobre todo las implicaciones simbólicas y epistemológicas que llevan consigo. Porque, al final, no es solo una cuestión de terminología. Es una disputa por el significado de lo que entendemos como formar, enseñar, profesionalizar.

**Tabla 2: Términos utilizados para la formación continua de docentes.**

| <b>TÉRMINO</b>         | <b>SENTIDO ATRIBUIDO</b>                                                                                                                                       |
|------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Capacitación           | Proporcionar una determinada capacidad a ser adquirida por los docentes mediante un curso; concepción mecanicista que considera a los docentes como incapaces. |
| Cualificación          | No se trata de que no haya capacidad, pero el enfoque sigue siendo mecánico: busca solo afinar aspectos que ya existen, sin cuestionarlos.                     |
| Perfeccionamiento      | Implica hacer a los docentes “perfectos.” Se asocia con la mayoría de los otros términos.                                                                      |
| Reciclaje              | Término propio de procesos industriales; usualmente relacionado con la recuperación de residuos.                                                               |
| Actualización          | Acción similar al periodismo; informar a los docentes para mantenerlos al día con los acontecimientos; recibe críticas similares a la educación bancaria.      |
| Formación continua     | Avanzar en la formación académica o seguir profundizando en saberes que el profesorado ya trae consigo.                                                        |
| Formación permanente   | Hecha con continuidad, se orienta a una formación más integral, sin quedarse atada solo a los tramos del sistema educativo formal.                             |
| Especialización        | Realización de un curso superior sobre un tema específico.                                                                                                     |
| Profundización         | Hacer más profundos algunos de los conocimientos que los docentes ya tienen.                                                                                   |
| Entrenamiento          | Adquirir habilidades por repetición; utilizado para manipulación de máquinas en procesos industriales. Los docentes interactúan con personas.                  |
| Reentrenamiento        | Volver a entrenar lo que ya había sido entrenado.                                                                                                              |
| Mejora                 | Mejorar la calidad del conocimiento de los docentes.                                                                                                           |
| Superación             | Alcanzar otros niveles o escalones, por ejemplo, de titulación universitaria o de posgrado.                                                                    |
| Desarrollo profesional | Cursos de corta duración que buscan la “eficiencia” del docente.                                                                                               |
| Profesionalización     | Volverse profesional. Obtener un título o diploma para quienes aún no lo tienen.                                                                               |
| Compensación           | Suplir algo que falta. Actividades que pretenden subsidiar conocimientos que no fueron contemplados en la formación anterior.                                  |

Fuente: Adaptado de Prada (1997), traducido y organizado por el autor, 2023.

Una lectura más atenta y quizás más inquieta de estos términos nos muestra hasta qué punto el lenguaje es capaz de instalar, casi sin que nos demos cuenta, visiones reduccionistas sobre lo que significa ser docente.

Palabras que, de tanto repetirse, acaban por naturalizar imágenes que niegan lo esencial: la autonomía, la historicidad, la capacidad del profesor de producir saber y, también, de cuestionarlo. Frente a ello, otras formas de nombrar, como formación permanente, profesionalización o desarrollo crítico, no solo suenan distinto, sino que proponen otro horizonte. Uno en el que el docente no es objeto, sino sujeto activo, partícipe, creador de su trayectoria y de su práctica.

No es un asunto meramente semántico. Hay en esto una disputa política, ética, simbólica. Porque las palabras importan. Y mucho. De hecho, el análisis terminológico al que aluden Candau (1999) y Prada (1997) también nos ayuda a mirar con desconfianza los discursos institucionales que, con frecuencia, entremezclan esos términos como si fueran equivalentes, sin detenerse a definir con claridad lo que están proponiendo. Esa ambigüedad, lejos de ser inocente, puede reforzar lógicas despolitizadas de formación. Por eso, urge, sí, urge, recuperar nomenclaturas que estén sintonizadas con principios democráticos, con el reconocimiento del trabajo docente y con la construcción de pedagogías comprometidas con la transformación social.

Lo que deja entrever el cuadro presentado anteriormente no es solo la diversidad de formas de llamar a la formación, sino la multiplicidad de sentidos que se juegan en ella. Porque la formación continua, cuando es comprendida en su profundidad, no se limita a capacitar técnicamente. Va más allá. Articula saberes, valores, historias vividas, y por eso, tiene el potencial de ser espacio integrador, vital, de resistencia y reinención. Su propósito no debería ser simplemente ajustar el desempeño del docente, sino contribuir a formar un profesional crítico, implicado con la justicia social, con la equidad y con una ciudadanía más plena.

En esta línea, y reconociendo las muchas formas de concebir y llevar a cabo la formación continua, porque sí, hay una gran diversidad de enfoques, nomenclaturas y modelos. Si tuviéramos que sintetizar esa convergencia, podríamos decir que todos coinciden en algo fundamental: la formación continua debe promover procesos reflexivos. Procesos que partan de la práctica y vuelvan a ella, que reconozcan la autonomía del docente y que no se desentiendan de los contextos sociales y culturales donde acontece la educación.

Así, los modelos teóricos que se presentan no son meros marcos

explicativos. Son lentes que permiten ver con mayor nitidez la complejidad y la heterogeneidad que atraviesan la formación docente. Son herramientas que exigen de nosotros, como investigadores, gestores y formadores, una doble tarea. Por supuesto, por un lado, está la tarea de entender bien esos conceptos, pero, por otro lado, y quizá más complicado, está el reto de ver cómo esos conceptos realmente se materializan en la práctica diaria, cómo se convierten (o en ocasiones no lo hacen) en políticas públicas efectivas y, al final, cómo influyen en la manera en que los docentes construyen su identidad profesional. No es solo teoría, es vida concreta y cambiante.

Acercarse a estos modelos no es un acto académico cualquiera. Es, más bien, una toma de posición ética y política. Porque nos permite interrogar lo que está dado, cuestionar lo que se repite sin reflexión y, sobre todo, abrir caminos. Caminos que fortalezcan una docencia con sentido, con voz, con pertenencia.

#### **1.4.3 Concepciones de Formación Continua**

Antes de meternos de lleno en las concepciones de formación continua que, bueno, ya están muy citadas en la literatura y nos servirán para interpretar los datos de esta investigación, creo que conviene parar un poco y preguntarnos qué queremos decir cuando hablamos de “concepción”. Porque se usa mucho en educación, sí, pero no siempre está tan claro qué hay detrás, ¿no?

Mira, el Nuevo Diccionario Aurélio de la Lengua Portuguesa (2004) dice que “concepción” viene del latín *conceptio* y es algo así como el acto de crear una idea mentalmente, algo abstracto, sobre todo. O sea, es algo que pasa dentro de la cabeza, una construcción que depende un montón y esto es clave de la experiencia de la persona y del contexto social y cultural en el que vive. Es como si cada uno tuviera sus propios lentes para mirar el mundo, marcados por su historia, su entorno y su momento particular.

Lima (2009, p. 29) lo pone claro cuando dice que “una concepción puede entenderse como una idea, una representación o una creencia que un sujeto tiene sobre algo”. Entonces, no es cualquier cosa: es un proceso simbólico que se apoya en lo vivido por la persona y que está muy influido por el contexto

social, histórico, institucional y cultural en el que está. En resumen, es una interpretación activa de la realidad, construida con las experiencias y referencias que dan forma al pensamiento de una persona o grupo.

En el mundo de la formación de profesores, estas concepciones pesan bastante. Porque no solo afectan cómo se involucran los docentes en su formación, sino también cómo los que diseñan políticas y programas arman esos cursos. Santos y Terrazzan (2007) señalan que esas ideas vienen tanto del punto de vista personal de docentes, formadores y gestores, como de las instituciones, escuelas, universidades, organismos estatales, que tienen sus propias miradas y prioridades.

Por eso, estas concepciones no son neutras ni una sola cosa. Traen consigo valores, creencias, visiones del mundo y opciones políticas y pedagógicas. Por ejemplo, cuando alguien diseña un programa de formación continua, ya está cargado con lo que entiende por “formar a un docente”, qué significa “desarrollo profesional” y qué espera del trabajo en el aula.

Para este estudio, la concepción de formación continua la entendemos como una construcción colectiva, tejida por grupos sociales a partir de sus experiencias, saberes y referencias culturales. Siempre está anclada en un tiempo y un lugar específicos, marcada por influencias ideológicas, y funciona como el sostén teórico y práctico que guía todo lo que sucede en la formación, desde la planificación hasta la evaluación.

Desde esta perspectiva, se abre la posibilidad de leer con más cuidado las concepciones que circulan en discursos, políticas y prácticas. Identificarlas, interpretarlas, comprender cómo influyen en la manera en que el docente se piensa, actúa y se sitúa dentro del entramado educativo. Porque no son ideas neutras. Son construcciones que modelan identidades, que dan sentido a lo que se hace en la escuela.

Para comprender qué está realmente en juego, podemos distinguir dos grandes tipos de concepciones: una que se centra en lo técnico, en la actualización y transmisión de contenidos; y otra, más reflexiva, que pone en valor el pensamiento crítico y la transformación de la práctica. Esta división nos ayuda a captar cómo los modelos de formación se manifiestan en las instituciones y cómo afectan, de manera profunda, la relación que los docentes mantienen con su proceso formativo a lo largo de toda su carrera profesional.

**La concepción técnico-pedagógica** de la formación continua ha sido bastante criticada en la literatura. Se le reprocha que reduce al profesor a mero ejecutor de técnicas, dejando de lado su historia, autonomía y su capacidad para generar conocimiento propio. En esta idea, el docente es visto casi como un especialista técnico, alguien que simplemente aplica métodos y estrategias diseñados por investigadores o consultores, sin mucha participación real en su propio proceso formativo.

Schön (1992) lo explica muy bien al hablar de la racionalidad técnica, que entiende el saber profesional como la aplicación casi mecánica de teorías científicas a la práctica. Bajo este modelo, la formación continua termina siendo reproductiva, enfocada en actualizar contenidos y métodos que se asumen válidos para todos, sin considerar demasiado la experiencia o el contexto del docente. Toda gira en torno a transmitir competencias y procedimientos estandarizados.

Por su parte, Péres Gómez (1995) lleva la crítica un paso más allá y afirma que esta concepción hunde sus raíces en el positivismo, que promueve una docencia guiada por la aplicación estricta de teorías y técnicas comprobadas científicamente. En este enfoque, el profesor queda reducido a receptor pasivo de un conocimiento elaborado por otros, excluido del diálogo, la reflexión y la construcción de sentido sobre su propia práctica.

Péres Gómez (1995) advierte que esta visión limita la racionalidad práctica a una lógica instrumental, donde el docente simplemente actúa para cumplir objetivos y metas definidos desde afuera, sin conexión con su realidad cotidiana. Expresiones como “enseñanza como intervención tecnológica”, “formación por competencias”, “modelo proceso-producto” o “docente técnico” reflejan este enfoque bastante reduccionista y tecnicista de la docencia.

Desde la mirada política y educativa, esta idea persiste en muchas políticas públicas actuales. Se suelen implementar programas de formación continua que vienen de arriba hacia abajo, sin realmente escuchar las necesidades reales de los profesores ni comprender sus contextos particulares. Así, el docente queda reducido a un mero ejecutor de técnicas que llegan desde especialistas que, en muchos casos, están bastante alejados de la realidad cotidiana de la escuela. Se desestima su trayectoria, su

autonomía y, sobre todo, su capacidad crítica. Esto limita severamente su participación en las decisiones formativas y debilita la posibilidad de que surjan saberes auténticos, contruidos desde la propia experiencia vivida.

Por último, cabe decir que esta concepción técnico-instrumental, que algunos llaman conductista, sigue vigente desde las últimas décadas del siglo XX. Sus bases metodológicas, que asumen procesos lineales y prácticas homogéneas, olvidan la complejidad del trabajo docente y niegan al profesor la posibilidad de construir de forma autónoma y crítica su identidad profesional.

Pues, si uno mira la **concepción reflexiva** de la formación continua, basada en ese modelo de la racionalidad práctica que propone Schön (1992), se ve algo distinto a lo que suele pensarse en la formación tradicional. No es simplemente aplicar teorías hechas y listas a problemas que ya están definidos, no, para nada. Aquí el profesor es alguien que está metido en su contexto, que piensa, que repiensa, que construye conocimiento desde la experiencia propia, desde el día a día en la escuela.

Schön habla de una reflexión que no es sólo después de actuar, sino que va en la acción misma, como un ir y venir, donde se aprende haciendo, pero también cuestionando lo que se hace. Entonces, la formación continua tendría que ser ese espacio donde el docente puede ganar autonomía, cuestionar cómo enseña, cómo se relaciona con sus estudiantes, cómo arma sus clases, y hasta cómo se conecta con la comunidad.

Claro que no se trata sólo de acumular técnicas o saberes, sino de que el docente tenga herramientas para entender lo que hace, analizarlo y, si hace falta, cambiarlo para que su enseñanza tenga más sentido, más compromiso social, más profundidad. La formación es teoría, sí, pero también práctica y cultura, porque toma en cuenta el contexto, la experiencia y los saberes que el docente trae consigo.

Por otro lado, Nóvoa (1992) va más allá y dice que formarse no es sólo juntar cursos o contenido; es una reconstrucción continua de uno mismo, como persona y profesional, que mezcla lo vivido, lo pensado y lo crítico sobre la realidad escolar. Formarse es, en definitiva, darle sentido a la práctica, enfrentarse a los dilemas y fortalecer la identidad profesional.

Lo bueno es que este saber no se construye solo; es en la interacción, en grupos de estudio, en comunidades donde los docentes dialogan, comparten,

se cuestionan. Rompen así con la idea vieja de que la formación es algo que uno recibe de arriba para abajo.

Esta visión reflexiva pone al docente en el centro, lo ve como investigador de su propia práctica, alguien que interpreta y resignifica lo que hace para transformarlo. Y con eso, se abre la puerta a una profesión más crítica, con ética, con autonomía, comprometida con una educación que no sólo es buena en números, sino que también transforma la sociedad.

El modelo de formación propuesto se basa en una reflexión del profesorado sobre su práctica docente, que le permite repensar su teoría implícita de la enseñanza, sus esquemas básicos de actuación y sus propias actitudes. (NÓVOA, 1995, p. 106; *traducción propia*)

la concepción reflexiva de la formación continua, tal como la plantea Nóvoa en sus varios escritos (1992, 1995, 1999, 2002), no es algo tan lineal ni tan “bonito” como a veces la academia quiere presentar. Él nos dice que formarse no es solo acumular cursos o técnicas, sino que es un proceso, a ratos complicado y a ratos apasionante, donde el profesor se va construyendo como persona y profesional. Es algo vivo, que está siempre en movimiento, porque la identidad docente no es fija, sino que se va haciendo y rehaciendo con cada experiencia, con cada aula, con cada alumno.

Nóvoa nos recuerda que la formación continua no puede quedar en un rincón, como si fuera un extra, sino que debería ser el corazón del crecimiento profesional. En ese corazón se mezclan lo personal, lo social, lo institucional... todo junto. Y la identidad del maestro, pues, es fruto de ese encuentro entre lo que vive, lo que sabe y el lugar donde trabaja. Eso exige, por supuesto, que la formación no sea algo impuesto desde arriba, sino que escuche y dialogue con la realidad concreta de las escuelas, con las necesidades reales de los docentes.

Pero ojo, porque esta construcción no es nada sencilla. Hay muchos intereses, muchos discursos y actores que quieren definir qué es ser profesor y cómo debe uno formarse. Por eso, Nóvoa es crítico con esos modelos neoliberales que convierten al maestro en una especie de técnico obediente, y que ven la formación como algo individual y vacío de contexto. Esa visión

deshumaniza y limita la verdadera posibilidad de transformación.

En contraposición, Nóvoa (1995) propone una formación que sea diálogo, reflexión, colaboración. Que el docente sea el protagonista, que se sienta capaz y responsable de transformar la escuela y la sociedad. Y para que eso pase, dice, hay que superar esos modelos rígidos, universitarios, desconectados de la vida real en los centros escolares. La formación debe abrirse, involucrar a las universidades, a las escuelas, a las comunidades, a todo el mundo que quiera aportar.

Entonces, más que centrarnos en perfeccionar técnicas, esta mirada reflexiva nos confronta con la construcción de un sujeto que está siempre en formación, en diálogo constante con otros, con su entorno, con el mundo que lo rodea. No se trata solo de hacer una crítica, sino de imaginar y proponer un proyecto formativo que sea ético, autónomo y comprometido, de verdad, con una educación pública y democrática que valga la pena.

Por último, este enfoque también está presente en documentos como los del MEC de 1999, que lo plantean de manera:

Proceso continuo y permanente de desarrollo profesional del docente, en el cual la formación inicial y la formación continua se conciben de forma interrelacionada: la primera corresponde al período de aprendizaje en las instituciones formadoras, y la segunda se refiere al aprendizaje del profesorado en ejercicio de la profesión, mediante acciones dentro y fuera de las escuelas, denominado por el Ministerio de Educación (MEC) como formación permanente [...] (*Brasil, 1999, p. 63; traducción propia*)

Mira, si pensamos en esta perspectiva reflexiva, que, digamos, pone a la práctica en el centro, y al docente como un sujeto activo, protagonista de su propio recorrido profesional, podemos ver cómo esta idea también se refleja en las políticas públicas brasileñas que buscan orientar la formación del profesorado. Por ejemplo, el Ministerio de Educación en varios documentos, directrices y orientaciones, insiste en que la formación continua debe favorecer, ante todo, la autonomía profesional del maestro, la capacidad de analizar críticamente su entorno educativo y, claro, la posibilidad de repensar y modificar sus propias prácticas a partir de una reflexión constante,

organizada.

Ahora bien, a pesar de este enfoque, lo que se ve muy comúnmente en las prácticas y políticas formativas es una concepción más clásica, ligada a la idea de actualización pedagógica. Es lo que Santos y Terrazzan (2007) llaman el modelo tradicional o clásico de formación continua, que tiene sus raíces en los debates iniciales de la formación en servicio allá por los años 60. En esos tiempos, la preocupación principal era cómo actualizar a los profesores para que pudieran enfrentar los nuevos retos tecnológicos, económicos y sociales que emergían.

Sin embargo, este modelo, que se centraba en la “renovación pedagógica” y en el “reciclaje” de conocimientos, tiene un problema importante. Y aquí entra Candau (1999), que critica el uso de la palabra “reciclaje” porque, bueno, parece sacada del mundo industrial, la idea de reutilizar materiales, y no se corresponde con lo complejo y único que es realmente el proceso de formación docente.

Candau advierte que llamar “reciclaje” a la actualización reduce la formación a algo puntual, casi mecánico, desconectado del contexto y de la historia del profesor. Además, esta concepción tiende a ver al docente como un simple transmisor de contenidos, alguien que debe implementar novedades que vienen de afuera, sin espacio para cuestionar o dialogar.

Por otro lado, Neto (2012) señala algo parecido: aunque en la teoría la actualización podría verse como parte de una racionalidad práctica, en la realidad suele quedar atrapada en una lógica técnica. Es decir, la formación se organiza muchas veces sin considerar la experiencia previa del docente, ni la complejidad que implica enseñar, y termina siendo una simple transmisión de contenidos o una preparación para adaptarse a reformas y novedades.

Además, Neto (2012) resalta que esta relación suele ser bastante jerárquica: el formador tiene el saber “más actualizado”, y el docente es un receptor pasivo, que solo debe “ponerse al día” con lo que se le impone desde afuera. Eso, claro, debilita el diálogo, la escucha activa y la construcción colectiva del saber, y genera una distancia enorme entre lo que se enseña en la formación y lo que realmente sucede en las aulas, en la vida diaria del profesorado.

En definitiva, el modelo técnico, por más tiempo que haya prevalecido,

no alcanza a comprender la complejidad ni las demandas reales del oficio docente, y mucho menos responde a la necesidad urgente de formar profesionales críticos y comprometidos. Por eso, resulta imprescindible repensar qué tipo de formación queremos, alejándonos de la lógica de la mera transmisión y apostando por propuestas que escuchen la experiencia, que se construyan desde lo que los maestros realmente viven y necesitan.

Desde una mirada pedagógica, esta forma de entender la formación continua suele priorizar los saberes técnicos y teórico-prácticos, aunque muchas veces se desconectan de lo que pasa realmente en el aula. Las formaciones organizadas así, a menudo, aparecen como eventos puntuales, un poco fuera de contexto, con una estructura vertical donde la participación del docente es más un trámite para respaldar reformas o innovaciones, que un verdadero proceso de apropiación crítica o resignificación profesional.

Claro que, actualizarse pedagógicamente es necesario, nadie lo pone en duda, pero reducir la formación continua a eso, a la mera actualización, me parece que es un error. Hay que repensarla, darle una vuelta, apostando por enfoques más dialógicos, más reflexivos, que realmente reconozcan la práctica docente como un espacio valioso de producción de saberes y donde el profesor sea protagonista activo de su formación y también de la transformación educativa que queremos.

Si uno mira bien, en la práctica cotidiana de las escuelas y en las palabras de quienes participan en estos procesos formativos, las concepciones técnico-pedagógica, reflexiva y de actualización pedagógica se mezclan y se superponen, aunque no siempre con mucha coherencia o articulación. Así, a veces se escuchan discursos que hablan de reflexión y valoración del saber del docente, pero luego las acciones y programas tienen un sello tradicional, transmisivo, vertical, tecnicista, que choca con esas intenciones.

El problema es que esta combinación no siempre funciona bien, muchas veces lleva a fragmentar la formación, vaciando los principios de diálogo, de escucha activa, de construcción colectiva de saberes. Y entonces, la formación pierde su sentido emancipador y termina convertida en algo burocrático o instrumental, con prioridades puestas en indicadores y metas, pero sin fomentar una identidad docente crítica, comprometida con la transformación social.

Por eso, insisto, no podemos quedarnos con la visión superficial de la formación continua. Es imprescindible pensarla, y vivirla, como un proceso profundo, que integre de verdad al docente como sujeto histórico, ético y colectivo. No basta con fragmentar las acciones formativas en eventos aislados, ni con discursos vacíos que no reconocen la complejidad del trabajo que hacen. La formación tiene sentido cuando se convierte en un espacio donde el docente no es solo receptor, sino sujeto activo. Un lugar donde pueda trazar su propio recorrido, reconocer que su voz tiene peso, que su experiencia vale, y que desde ahí es posible transformar no solo la escuela, sino también lo que la rodea. Si no partimos de esa base, será difícil fortalecer la profesión y afrontar, con honestidad y profundidad, los desafíos que siguen en pie.

Nóvoa (1995), citado por Cunha y Fernandes (1994), nos dejó cinco tesis sobre formación continua que, sin duda, ayudan a entender toda esta complejidad.

- La formación continua del profesorado debe nutrirse de perspectivas innovadoras, que no recurran a las “prácticas tradicionales”, sino que busquen invertir en alternativas que tomen como referencia la escuela;
- La formación continua debería abrir espacio a propuestas colaborativas y al aprendizaje entre pares, ayudando a construir, desde dentro, otra forma de vivir lo profesional en la docencia;
- La formación continua debe basarse en una reflexión en la práctica sobre la práctica, mediante dinámicas de investigación-acción e investigación-formación, valorizando los saberes que poseen los docentes;
- Conviene que participen todos los docentes en la concepción, ejecución y evaluación de la formación continua, al tiempo que se fortalecen redes capaces de sostener cooperación institucional efectiva;
- La formación continua debe capitalizar las experiencias innovadoras y las redes de trabajo ya existentes, invirtiendo en su transformación cualitativa en lugar de instaurar nuevos dispositivos de control y encuadramiento. (NÓVOA, 1995 *apud* CUNHA; FERNANDES, 1994, pp. 208–209; traducción propia)

Al revisar estas tesis, se hace evidente una inquietud compartida: pensar la formación continua no como un recurso aislado, sino como un proceso vivo, en diálogo permanente con la práctica. Para que eso suceda, insisten en algo básico, pero no siempre garantizado: que los docentes participen activamente,

que se les escuche, que sientan que ese espacio les pertenece. No basta con ofrecer cursos; hace falta crear condiciones para el encuentro, para el intercambio real. Y también hay que reconocer que la formación no ocurre solo en estructuras formales, sino en los recorridos, en las expectativas, en los sentidos que cada uno va construyendo. Es ahí, en la frontera entre lo personal y lo profesional, donde muchas veces se juega lo más profundo del ser docente.

Desde la perspectiva que adoptamos, creemos que la formación continua debe ser, ante todo, un espacio de escucha atenta y reflexión genuina. Un lugar que ayude a los docentes a repensarse, a reubicarse frente a esos cambios estructurales, pedagógicos y tecnológicos que están transformando la educación. No basta con transmitir contenidos; hace falta fomentar debates críticos sobre lo que hoy significa enseñar y aprender, cómo cambian los perfiles de los estudiantes, los lenguajes, los currículos y, por supuesto, las relaciones de poder dentro de la escuela.

Para que esto ocurra, es imprescindible que la formación continua sea colectiva, colaborativa y horizontal, con los docentes en ejercicio, los investigadores, gestores y demás agentes escolares trabajando juntos. Hay que romper con esos modelos verticales y burocráticos, y apostar por formas democráticas de construir el conocimiento pedagógico, siempre ancladas en la práctica real y con un claro propósito de transformación.

Libâneo (2004) señala algo que parece sencillo, pero es fundamental: la formación inicial da la base teórica y práctica, pero la formación continua es la que garantiza que el docente se perfeccione constantemente, siempre en relación con su contexto profesional.

Por su parte, Nóvoa (1995) no se queda atrás en la crítica a esos cursos y eventos de formación que parecen despegados de la escuela real. Para él, la formación debe partir de las experiencias vividas por los profesores, de sus necesidades concretas, porque la formación es, en esencia, un proceso que nunca termina, inseparable del trabajo docente diario.

Y para cerrar este panorama, Tardif (2014) insiste en que el docente no es solo un receptor pasivo de conocimientos, sino un productor activo de saberes profesionales. Saberes que vienen de muchas fuentes: la experiencia, el currículo, la disciplina, el contexto. Por eso, la formación continua tiene que

fomentar el reconocimiento y la valoración de estos saberes, integrándolos reflexivamente en el desarrollo profesional y en la construcción de una identidad docente que sea sólida y auténtica.

En la misma línea, Candau (1996) hace una crítica que, más que técnica, parece venir de la experiencia vivida y la reflexión profunda. Habla del modelo clásico de formación continua, ese que organiza la formación en ciclos o "reciclajes" donde, muchas veces, los profesores se ven alejados de su propia realidad de aula para participar en cursos, congresos o talleres que, aunque relevantes, poco dialogan con su día a día. Para ella, urge romper con esta lógica vieja, vertical, que empuja la formación fuera de su lugar natural: la escuela, el espacio donde se enseña y se aprende realmente. Proponer una formación que nazca y crezca en ese mismo espacio es una apuesta política y pedagógica de fondo.

Así, es imprescindible que existan políticas públicas que no solo financien o reglamenten, sino que explícitamente planteen sus fundamentos pedagógicos, epistemológicos y profesionales. Políticas que realmente se basen en lo que los profesores y las escuelas necesitan, que reconozcan que la formación no puede ser un ciclo repetitivo, impuesto desde afuera y sin conexión con el día a día docente. Más bien, debe ser una práctica viva, situada, reflexiva, que transforme, que nazca del propio trabajo cotidiano y que esté comprometida con una educación pública, crítica y socialmente justa.

Por eso, tratar de comprender qué esperan realmente los docentes de la formación y qué necesitan en lo concreto no es un detalle menor, sino una condición imprescindible para que cualquier propuesta tenga sentido. Las respuestas, claro, no son simples ni universales. Pero incluso con esa complejidad, vale la pena detenerse, escuchar y arriesgar algunas reflexiones, sabiendo que detrás de cada expectativa hay trayectorias distintas, contextos diversos y maneras singulares de habitar la docencia.

En ese sentido, Gatti (2008) señala que no es casualidad que hayan surgido tantos tipos diferentes de formación.

Tiene una base histórica en condiciones emergentes de la sociedad contemporánea, en los desafíos planteados a los currículos y a la enseñanza, en las exigencias que enfrentan

los sistemas educativos ante la inclusión cada vez mayor de niños y jóvenes, en las dificultades cotidianas de los sistemas de enseñanza, señaladas y enfrentadas por gestores y docentes, y constatadas y analizadas por investigaciones. (Gatti, 2008, p. 58)

En este punto, me parece fundamental destacar que el docente no es solo alguien que aplica o repite los saberes ya establecidos por la sociedad, ni tampoco un agente pasivo condicionado por fuerzas sociales externas. Es mucho más complejo que eso. El profesor es un sujeto que construye el sentido de su práctica desde sus propias experiencias y significados, alguien que maneja conocimientos propios y que sabe posicionarse desde ese saber-hacer que emerge justamente de su actividad cotidiana. Es a partir de ahí que puede organizar, orientar y darles forma a sus acciones en el aula y más allá (Tardif, 2014).

La propia Ley de Directrices y Bases de la Educación – LDB n.º 9394/96, en su Artículo 61, aborda la formación de los docentes de la siguiente manera:

La formación de profesionales de la educación, con el fin de atender a los objetivos de los distintos niveles y modalidades de enseñanza, así como a las características de cada etapa del desarrollo del educando, tendrá como fundamentos:

I – la articulación entre teorías y prácticas, incluso mediante la capacitación en servicio;

II – el reconocimiento de la formación y de las experiencias anteriores en instituciones educativas y en otras actividades. (BRASIL, 1997, p. 29; traducción propia)

Podemos afirmar, entonces, que en la LDB la formación continua se entiende como un derecho de todos los profesionales que trabajan en cualquier establecimiento educativo, dejando claro que este tipo de formación no solo posibilita la progresión funcional, basada en la titulación y cualificación, sino que también permite una formación continua fundamentada en la articulación entre los docentes, el centro educativo y sus proyectos.

Imbernón (2010), en un escenario de pluralidad de concepciones, destaca cinco líneas de actuación en las que la formación continua debería centrarse:

a) Reflexión práctico-teórica sobre la propia práctica mediante el

análisis, la comprensión, la interpretación y la intervención sobre la realidad. La capacidad del docente de generar conocimiento pedagógico a partir de su práctica educativa;

- b) Intercambio de experiencias entre iguales para posibilitar la actualización en todos los campos de intervención educativa y fortalecer la comunicación entre docentes;
- c) Vinculación de la formación con el proyecto de trabajo;
- d) La formación como estímulo crítico frente a prácticas profesionales, tales como la jerarquía, el sexismo, la proletarización, el individualismo, el bajo prestigio, etc., y frente a prácticas sociales como la exclusión, la intolerancia, etc.;
- e) Desarrollo profesional de la institución educativa mediante el trabajo conjunto para transformar la práctica, posibilitando la transición de experiencias aisladas de innovación hacia una innovación institucional. (IMBERNÓN, 2010, p. 48; *traducción propia*)

Imbernón, pues, al plantear esas cinco líneas, nos lleva a pensar la formación continua como algo que no puede ser un simple trámite, algo burocrático y desconectado. Más bien, debería ser un espacio vivo, sí, un espacio donde se reflexiona de verdad, que sea colaborativo, que nazca del día a día del docente, de su experiencia concreta. Y, claro, que dialogue con esos proyectos colectivos, esos latidos que laten en cada escuela. Esa propuesta, justamente, rompe con esa formación fragmentada, vertical, que, bueno, a veces domina y limita mucho. La apuesta es por algo con raíces profundas en la práctica, que tenga como objetivo, no solo mejorar, sino transformar la escuela, siempre con un compromiso fuerte, fuerte con la justicia social.

Por eso mismo, la formación continua no puede entenderse como una actividad solitaria, como un asunto que cada docente maneja en su burbuja. Es, más bien, un proceso que debe ser colectivo, en el que se compartan experiencias, se construyan saberes en conjunto y se fortalezcan las prácticas pedagógicas desde abajo, desde la comunidad escolar. Como Nóvoa (2002) señala que pensar en formación continua es imaginar redes de autoformación que reconozcan al docente en su totalidad, en su complejidad humana y profesional, entendiendo que la formación es un proceso dinámico, interactivo y siempre conectado con lo que sucede en las aulas.

Aunque hay muchas formas y nombres para la formación continua, técnica, reflexiva, crítica, colaborativa, la mayoría de los autores coincide en algo esencial: que actualizar conocimientos no basta si no se reflexiona sobre la práctica misma. Que los saberes que se construyen en el día a día, en el

contacto real con las escuelas, son claves para que la formación sea relevante y efectiva.

En resumen, lo que más resalta en la literatura es esta idea de la formación continua como un espacio para repensar la práctica, para resignificar lo vivido, reconstruir la identidad profesional y crear nuevos sentidos para la tarea de enseñar. El gran reto de hoy es dejar atrás las formaciones fragmentadas y descontextualizadas, demasiado tecnicistas y ajenas al mundo real de las escuelas, para apostar a propuestas que integren desarrollo profesional, crítica y compromiso con la transformación de la educación pública.

#### **1.4.4 Formación docente en pandemia: experiencias, políticas y dinámicas en la Red Municipal de Matinhas (Brasil)**

Bueno, al principio, cuando uno mira el municipio de Matinhas (Brasil), en la región de Campina Grande, Paraíba, se ve un lugar pequeño, con poco más de cuatro mil habitantes según datos del IBGE en 2011, distribuidos en 38 kilómetros cuadrados. En cuanto a la red educativa municipal, había trece escuelas públicas, dos en la zona urbana y once en la rural, algo que ya marca diferencias en el acceso y las condiciones de enseñanza, ¿no?

Al observar con más atención la red en 2021, lo que encontramos fue un equipo reducido: setenta y siete docentes, nueve gestores, cinco coordinadores pedagógicos y seis técnicos en la Secretaría de Educación. Aunque pequeño en número, ese grupo asumía una tarea enorme: sostener el funcionamiento de la educación en plena pandemia, enfrentando la incertidumbre diaria, las carencias estructurales y el desgaste acumulado de quienes, aun así, seguían intentando.

Recuerdo que uno de los primeros actos normativos que encontramos fue el decreto 015/2021, en mayo, que establecía la suspensión de clases presenciales y mantenía la enseñanza remota, siguiendo la normativa estatal. Pero la Secretaría no se quedó quieta: habilitaron actividades no presenciales, buscando que nadie quedara atrás. Eso implicaba un desafío enorme, sobre todo considerando las diferencias sociales y el acceso desigual a tecnologías.

Carlos Daniel Fonseca do Nascimento, que ejercía como secretario de Educación durante la pandemia, nos comentó que la respuesta fue urgente, sí,

pero también cuidadosamente planificada. El equipo trabajó adaptando contenidos y metodologías, siempre teniendo en cuenta las realidades familiares, respetando las etapas educativas y la diversidad del alumnado. Fue un esfuerzo colectivo, comprometido y lleno de dedicación.

Para asegurar que todo esto funcionara, la Secretaría organizó reuniones pedagógicas, primero virtuales y luego presenciales, siempre cuidando los protocolos de salud. Se debatían estrategias, apoyos para las familias, producción de materiales impresos... Todo para mantener un hilo conductor en la educación, aunque fuera a distancia.

Uno de los proyectos que dejó huella en ese periodo fue *Escuela en Casa*. No se trató únicamente de distribuir materiales didácticos. Fue, en muchos sentidos, una tentativa urgente de mantener vivo el lazo entre escuela y comunidad en medio del aislamiento. Se elaboraron propuestas para todas las etapas educativas, desde la educación infantil hasta las modalidades especiales, con el propósito de sostener la continuidad pedagógica en condiciones absolutamente inusuales.

El equipo técnico se volcó en cada etapa del proceso. Pensaron cuidadosamente en las actividades, revisaron formatos, ajustaron contenidos, y dedicaron atención al diseño visual con la intención de que resultara accesible tanto para estudiantes como para sus familias. No era una tarea menor.

Aunque muchos docentes ya tenían recorrido en la planificación pedagógica, crear materiales, en papel o en digital, pedía una lógica distinta. Fue necesario un proceso de formación específico, y, aun así, numerosos profesores manifestaron dificultades. Las herramientas digitales, las exigencias técnicas, la necesidad de adaptar contenidos a contextos desconocidos. Todo eso puso en evidencia que enseñar en la virtualidad no depende solamente de la voluntad del docente. Requiere condiciones. Requiere apoyo. Requiere tiempo. Y, sobre todo, comprensión del contexto en que se produce la enseñanza.

La coordinación pedagógica dejó de ser solo un espacio técnico: pasó a ser un verdadero sostén cotidiano. Su presencia cercana, a lo largo de todo el proceso, fue vivida por muchos docentes como un alivio en medio del caos. Ese acompañamiento no solo ayudó a destrabar lo urgente, sino que resultó clave para mantener cierta coherencia cuando todo parecía desordenarse.

Durante el periodo 2021–2023, las acciones formativas en Matinhas (Brasil) se desplegaron en un escenario marcado por cambios de gestión, enfoques dispares y superposiciones que tensionaron la continuidad. Cada etapa tuvo sus propios desafíos, sus ritmos, sus contradicciones. En ese escenario, el PROFORMA fue ganando lugar como una estrategia capaz de articular la formación continua con objetivos más amplios. No se trataba solo de capacitar docentes, sino de conectar esa formación con mejoras concretas en infraestructura, en currículo, en evaluación, en la gestión pedagógica. También, y quizás, sobre todo, en la reconstrucción del sentido colectivo de educar después del desorden que dejó la pandemia.

Más allá de su alcance, el programa representa un intento de acercar la formación a la realidad cotidiana de las escuelas, sin fórmulas desconectadas del trabajo docente. La colaboración con programas estatales como el Integra-PB también fue fundamental para impulsar la alfabetización, mejorar indicadores y sostener el proceso formativo en tiempos especialmente difíciles. Lo que se vuelve evidente, en todo este recorrido, es que, sin planificación estratégica, sin escucha real y sin continuidad política, la formación corre el riesgo de convertirse en un gesto aislado, cuando debería ser parte estructural de cualquier apuesta por mejorar la educación.

Desde mi experiencia, puedo decir que esto no ha sido fácil. Los recursos son limitados, el acceso a la tecnología desigual, y los profesores ya estaban sobrecargados. Sin embargo, apostar por una formación situada, con sentido y conectada con las demandas reales del territorio es posible, y se han dado pasos firmes en esa dirección.

### **1.5 Formación del profesorado: Competencias digitales y mediáticas**

Sin previo aviso, y sin darnos apenas tiempo para entender lo que pasaba, la pandemia de la COVID-19 se metió de lleno en nuestras trayectorias como educadores, sacudiendo los marcos con los que veníamos trabajando. En redes municipales del nordeste brasileño, como en Matinhas, el desajuste inicial fue evidente, y desestabilizó mucho más de lo que se imaginaba. Lo que parecía firme empezó a tambalear, y un sistema ya frágil en varios frentes tuvo que inventar respuestas en medio del desconcierto.

No fue exactamente una sorpresa, aunque lo haya parecido. Ya lo señalábamos en otras secciones de este trabajo: muchos de los problemas que afloraron durante la emergencia sanitaria ya estaban allí, latentes, naturalizados por la rutina o simplemente desplazados de las prioridades institucionales. La pandemia no los creó. Lo que hizo fue desnudarlos. Exponerlos de forma brutal. Volverlos imposibles de esquivar.

De pronto, estábamos ahí, mirando una escena que ya conocíamos, pero que esta vez se mostraba con una luz rara, casi molesta. Las carencias estructurales, las desigualdades históricas, las fragilidades acumuladas, todo quedó a la vista, como si ya no hubiera más espacio para el autoengaño. Era la misma educación, pero sin la anestesia. Una realidad que reclamaba respuestas urgentes, sin margen para aplazamientos.

Entre los aspectos más evidentes, por no decir más alarmantes, destacaron dos: por un lado, la fragilidad estructural de muchas escuelas, sobre todo las públicas, que funcionan a duras penas en condiciones ya de por sí precarias, y, por otro, la escasa preparación digital del profesorado.

Ese salto abrupto, casi vertiginoso, de la enseñanza presencial a un modelo remoto dejó al descubierto no solo la ausencia o la debilidad de las infraestructuras tecnológicas, sino también, y esto es crucial, las enormes lagunas en la formación del profesorado. Y no me refiero únicamente al manejo técnico de las herramientas digitales, sino también, y quizás con mayor peso, a los aspectos pedagógicos, afectivos y emocionales que toda esta transición requería.

En el municipio de Matinhas (Brasil), por ejemplo, acompañamos el esfuerzo colectivo de los docentes por reinventar sus prácticas en medio de la escasez de recursos y la ausencia de experiencias previas con el uso de tecnologías en la educación. Las formaciones promovidas por la Secretaría Municipal de Educación en aquel período, a pesar de las limitaciones logísticas, se revelaron como espacios fundamentales de escucha, evidencias, intercambio y aprendizaje mutuo. En estos encuentros, observamos no solo la demanda por acogida emocional y por la reconstrucción del sentido del trabajo docente en contextos de incertidumbre y aislamiento, sino también la urgencia de desarrollar competencias digitales. Y fue en este sentido que la formación continua necesitó articular las tecnologías a las prácticas pedagógicas.

A partir de los desafíos que hemos acompañado en la formación de profesores en municipios del interior del Nordeste, especialmente en el de Matinhas (Brasil)/Brasil, contexto de la investigación, este fragmento se dedica a reflexionar sobre cómo las competencias digitales y mediáticas vienen siendo integradas, o no, en las prácticas formativas, anclando nuestra reflexión en un lugar sensible: nuestras vivencias como profesores, formadores e investigadores que actúan en territorios profundamente marcados por desigualdades estructurales, pero también por prácticas pedagógicas que se reinventaron y se volvieron exitosas. Aquí, no buscaremos ofrecer respuestas definitivas, sino explorar conceptos clave y sus relaciones con la formación del profesorado, además de proponer cuestionamientos y caminos posibles para pensar procesos formativos contruidos a partir de la realidad cotidiana de docentes y estudiantes que transitan por contextos marcados, sobre todo, por las desigualdades sociales y de formación inicial.

Aunque los debates sobre la relación entre educación, comunicación y tecnología se hayan generalizado en la era digital, especialmente con la enseñanza remota, esta articulación no es nueva: sus raíces están entrelazadas con la propia historia del lenguaje y de la transmisión del conocimiento. Gutiérrez & Tyner (2012) señalan que la creación de la imprenta, en el siglo XV, provocó una revolución cultural y educativa al impulsar la necesidad de la lectura y la escritura como base de la educación formal. Y con el surgimiento del cine y de la televisión, en el siglo XX, se demandó una alfabetización orientada al audiovisual y a los medios de comunicación.

Ya en la segunda mitad del siglo pasado, las transformaciones estructurales impulsadas por el avance de las tecnologías de la información y, especialmente, por el surgimiento de internet, provocaron un gran cambio en las formas en que la sociedad produce, almacena y accede al conocimiento. Estos cambios rompieron con los modelos tradicionales de circulación de la información e intensificaron la centralidad de los medios digitales en la vida cotidiana de las personas.

A partir de nuestras experiencias con profesores, percibimos cómo el acceso desigual a las tecnologías digitales dejó huellas concretas en el día a día escolar, no solo por la falta de infraestructura, sino por la ausencia de apoyo formativo continuo, así como la necesidad de preparar a los sujetos para el uso.

Para los docentes con los que dialogamos, lidiar con medios digitales ya no es un diferencial, es parte de la supervivencia profesional y de la propia construcción del vínculo con los estudiantes, y pasó a ser una exigencia para la participación plena en la sociedad.

Lo vertiginoso de los cambios en esta era digital ha hecho más evidente, si cabe, la enorme distancia entre quienes acceden de verdad a la información y quienes siguen, lamentablemente, en la cuneta de una sociedad que no ha logrado corregir sus desigualdades de fondo. No basta con tener conexión: es necesario saber qué hacer con ella y tener condiciones para utilizar críticamente los recursos disponibles. La vivencia de los profesores durante y después de la pandemia evidenció que las tecnologías digitales pasaron a formar parte de la rutina escolar, no como algo opcional, sino como un elemento constitutivo del trabajo pedagógico. En relatos recogidos en las formaciones realizadas en Matinhas (Brasil), muchos docentes expresaron que, sin estas herramientas, sería prácticamente imposible mantener el vínculo con los alumnos o adaptar la planificación a las exigencias de la enseñanza remota e híbrida. Lo digital, por tanto, se convirtió en parte del día a día y de la formación ciudadana, no como discurso, sino como práctica de supervivencia educativa.

En las conversaciones mantenidas con docentes durante las formaciones que tuvieron lugar en el transcurso de esta investigación, y que, dicho sea de paso, aportaron pistas valiosas para nuestra reflexión, resultaba bastante evidente que muchos de ellos se sentían, por así decirlo, desorientados ante una situación que parecía reducirse únicamente al “uso de las tecnologías”.

Esa sensación de desajuste, expresada a menudo con cierto cansancio o resignación, sacó a la luz algo que ya venía siendo debatido en los centros de formación, pero que rara vez se materializaba en las aulas: la necesidad urgente de repensar la formación docente para integrar, de forma intencionada y crítica, el uso pedagógico de las tecnologías. Una integración que no puede limitarse al plano instrumental, sino que ha de permear las prácticas educativas, idealmente a través de proyectos con sentido formativo, desde las etapas más tempranas de la educación.

Desde esta mirada, Pérez-Escoda (2017) lanza una advertencia clara: urge revisar de qué forma las políticas educativas están respondiendo a las transformaciones que trae consigo el avance tecnológico y su presencia, cada

vez más intensa, en las prácticas cotidianas de enseñar. No se trata solo de sumar dispositivos o plataformas; lo que está en juego es qué tipo de escuela estamos imaginando, y qué modo de ser docente se está gestando en medio de todo esto.

Ahora bien, antes de sumergirnos por completo en dichas reformas y en los indicadores que puedan ofrecernos alguna luz sobre su implementación real en el ámbito educativo, y, más concretamente, en el terreno de la formación continua del profesorado, resulta pertinente hacer una pausa. Conviene retroceder un paso y examinar detenidamente cómo algunos de los conceptos clave vinculados a este campo han ido mutando en su significado con el paso del tiempo

En efecto, lo que antaño se entendía como alfabetización, en su acepción más tradicional, ha sido progresivamente resignificado como alfabetización mediática. A su vez, han ido emergiendo nuevos conceptos, como las competencias digitales y el uso de las TIC, que hoy en día se consideran elementos fundamentales para la formación ciudadana del siglo XXI. Y no es para menos.

Pérez-Escoda (2017) también aporta la idea de que el concepto de alfabetización dejó de restringirse a la lectura y escritura funcional, pasando a incorporar dimensiones digitales, informacionales y mediáticas, en respuesta a las transformaciones provocadas por internet y por la aparición de nuevos aparatos tecnológicos. Con ello, he percibido que a partir de las formaciones y escuchas que realizamos con profesores de la red pública, notamos que el debate sobre competencias digitales aún está permeado por lagunas importantes, sobre todo cuando se trata de su aplicación práctica en el día a día escolar, con más profundidad, lo que realmente significa estar preparado para enseñar con y sobre tecnologías para la formación del sujeto, dando origen a la noción de alfabetización mediática e informacional (MIL), valorada como instrumento formativo para enfrentar los desafíos de la era de la información.

Pérez & Delgado (2012), basándose en la Directiva 2007/65 de la COMISIÓN EUROPEA, traen el concepto de alfabetización mediática que dice que engloba las habilidades, los conocimientos y las capacidades de comprensión que permiten a los consumidores utilizar los medios de comunicación de forma eficaz y segura.

En este contexto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) pasó a promover, ya a inicios del siglo XXI, por medio de sus sectores de Comunicación e Información, Educación y de la Oficina Internacional de Educación, esta concepción de Alfabetización Mediática e Informacional (AMI). Una propuesta que surgió como un intento de integrar y articular los múltiples alfabetismos presentes en la literatura, unificando enfoques antes tratados de forma fragmentada.

Gutiérrez y Tyner (2012) ya venían señalando en sus investigaciones, desde hace más de una década, la urgencia de repensar los sentidos tradicionalmente atribuidos al concepto de alfabetización. Frente a las profundas transformaciones tecnológicas y comunicativas que caracterizan el arranque del siglo XXI, ambos autores defienden que dicha noción debe ser ampliada, y no de forma meramente adjetiva, para incorporar otras dimensiones igualmente relevantes, como las digitales, multimodales y mediáticas. Solo así se podrá dar una respuesta adecuada a las nuevas formas de producir, difundir y consumir conocimiento y cultura en un mundo cada vez más dinámico y digitalizado.

Con el paso del tiempo y a medida que proliferaban distintos términos y enfoques para abordar estas competencias emergentes, Gutiérrez y Tyner (2012) identificaron un movimiento cada vez más evidente: el reconocimiento, por parte de la comunidad educativa y de los organismos internacionales, de la necesidad de preparar a las personas para desenvolverse en este nuevo ecosistema sociotécnico. Un entorno marcado no solo por cambios tecnológicos acelerados, sino también por transformaciones sociales, económicas y culturales que exigen nuevas formas de leer, escribir y participar en el mundo.

Esta demanda por una “formación ampliada”, si se me permite a expresión, ha cristalizado en una multiplicidad de conceptos que intentan abarcar las múltiples dimensiones del alfabetismo contemporáneo. Entre ellos, cabe mencionar la educación en medios, la alfabetización audiovisual, la digital, la multimodal, la informacional, la mediática, así como el desarrollo de la competencia digital. Todos ellos comparten un mismo trasfondo: la urgencia de formar sujetos críticos, creativos y capaces de actuar con autonomía en un entorno informacional cada vez más complejo.

La Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) puede comprenderse a partir de un conjunto de competencias esenciales que van más allá de la mera

habilidad técnica con las tecnologías. La Unesco establece que la alfabetización mediática debe comprender cinco competencias básicas, las 5 C: “comprensión, pensamiento crítico, creatividad, consciencia intercultural y ciudadanía” (comprehension, critical thinking, creativity, cross-cultural awareness and citizenship) (Unesco, 2008: 6).

Estas competencias representan pilares para una formación integral, pues articulan la capacidad de leer e interpretar contenidos mediáticos de forma crítica, de producir mensajes creativos y responsables, de dialogar con la diversidad cultural y de participar activamente en la vida social. En este sentido, la alfabetización mediática e informacional no puede entenderse solo como aprender a usar herramientas digitales. Necesita tener sentido para los docentes en el día a día del aula, ayudando a leer el mundo, a cuestionar narrativas y a formar alumnos más críticos, que preparen a los sujetos para actuar con autonomía en contextos marcados por la complejidad de la información y la comunicación.

A partir de este debate, resulta especialmente revelador constatar cómo va consolidándose entre investigadores de distintas procedencias un consenso fundamental: no es posible construir una noción sólida de competencia mediática dejando al margen la herencia de las etapas anteriores de la comunicación de masas. No se trata de empezar de cero, ni de desestimar lo que ya se había recorrido.

Pasar por alto esa dimensión histórica empobrece, y mucho, lo que entendemos por competencia mediática. Porque, seamos sinceros, los discursos actuales, por más sofisticados, interactivos o hechos a medida que parezcan, no han cortado el cordón umbilical con sus antecesores. Todavía arrastran formas, tonos y estrategias que vienen de lejos. Vamos, que, si de verdad queremos entender este presente tan acelerado, toca afinar bien el oído y saber leer los ecos que nos llegan del pasado.

Nuestra actuación en territorios educativos diversos nos muestra que los medios digitales no solo introducen nuevos recursos, exigen una nueva lógica pedagógica, nuevos lenguajes y ritmos de aprendizaje. Esto ha implicado, por ejemplo, en la revisión de la forma en que los docentes organizan sus planes de clase, seleccionan contenidos y construyen vínculos con los estudiantes.

Incorporar tales dinámicas significa más que aceptar lo digital: es asumir críticamente sus implicaciones en la práctica docente.

El reto, por tanto, consiste en entrelazar pasado y presente, propiciando una suerte de conversación entre las experiencias comunicativas de distintas épocas. Integrar los legados de los medios tradicionales con las exigencias del ecosistema digital actual exige, sobre todo, una reconfiguración de las prácticas formativas, incorporando enfoques más frescos que favorezcan el desarrollo de una competencia mediática más amplia, que contemple, como no podía ser de otra forma, esas dimensiones críticas, creativas y éticas que impone el contexto en que nos movemos.

Nos parece igualmente relevante detenernos un momento en los conceptos implicados en esta cuestión. El Currículo AMI y el Marco de Competencias de la UNESCO plantearon, desde su origen, la integración de dos campos que tradicionalmente se han concebido por separado, la alfabetización mediática y la alfabetización informacional, ahora vistas desde una óptica unificadora bajo el rótulo de Alfabetización Mediática e Informacional (AMI). Si bien cada término mantiene su peso conceptual y recorrido histórico, como muestra la Figura 3, la intención de la UNESCO es precisamente la de tender puentes entre ambos, proponiendo una mirada articulada que conjugue principios y prácticas de ambas tradiciones. Esta síntesis aspira a construir un terreno común de objetivos compartidos, ofreciendo pautas claras para desarrollar competencias críticas, comunicativas e informacionales, todas ellas esenciales para ejercer una ciudadanía activa en esta sociedad del conocimiento tan vertiginosa y digital, permítaseme la expresión.

**Figura 3: Resultados Claves /Elementos de Alfabetización Mediática e Informativa**

| Alfabetización Informativa <sup>19</sup>           |                                      |                        |                          |                                      |                          |                                                                             |
|----------------------------------------------------|--------------------------------------|------------------------|--------------------------|--------------------------------------|--------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| Definir y articular las necesidades de información | Localizar y acceder a la información | Evaluar la información | Organizar la información | Hacer un uso ético de la información | Comunicar la información | Utilizar las habilidades de las TIC para el procesamiento de la información |

| Alfabetización Mediática <sup>20</sup>                                                                                         |                                                                               |                                                                           |                                                                               |                                                                                                          |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Comprender el papel y las funciones de los medios y las empresas de comunicaciones por Internet en las sociedades democráticas | Comprender las condiciones en las que los medios pueden cumplir sus funciones | Evaluar críticamente el contenido de los medios a la luz de sus funciones | Comprometerse con los medios para la expresión y la participación democrática | Revisar las habilidades (incluidas las TIC) necesarias para producir contenido generado por los usuarios |

| Alfabetización Digital        |                                 |                              |                             |                                 |                            |                                |
|-------------------------------|---------------------------------|------------------------------|-----------------------------|---------------------------------|----------------------------|--------------------------------|
| Uso de herramientas digitales | Comprender la identidad digital | Reconocer derechos digitales | Evaluar los problemas de IA | Mejorar la comunicación digital | Gestionar la salud digital | Practicar la seguridad digital |

1

Fuente: (Grizzle et al., 2023)

Lo que percibimos en el esquema es que la alfabetización informativa destaca la importancia del acceso, de la evaluación crítica y del uso ético de la información, mientras que la alfabetización mediática enfatiza la capacidad de comprender el funcionamiento de los medios de comunicación, analizar sus funciones sociales y participar de forma reflexiva y consciente. El Currículo MIL y el Marco de Competencias para Profesores proponen, entonces, una articulación entre estas dos dimensiones, reconociendo que, independientemente de las tecnologías implicadas, es fundamental desarrollar competencias que integren habilidades de investigación, análisis crítico y participación en los canales de información y comunicación.

<sup>1</sup> **19.** DQ Institute. (2017). *Digital Intelligence (DQ): A Conceptual Framework & Methodology for Teaching and Measuring Digital Citizenship*. [White Paper].

**20.** Este tema ha sido suficientemente tratado en las Normas de Competencia de las TIC para Profesores de la UNESCO, 2008.

Según Wilson et al. (2011), hay un debate sobre la relación entre alfabetización mediática y alfabetización informacional, sobre todo en términos conceptuales. Por un lado, hay quienes defienden que la alfabetización informacional abarca la mediática como uno de sus componentes. Por otro, hay quienes sostienen que es la alfabetización mediática la que posee un alcance más amplio, englobando la informacional como una de sus dimensiones.

Este debate sobre las relaciones entre información y comunicación pone sobre la mesa distintas interpretaciones acerca del papel formativo que juegan los medios digitales. En nuestros trabajos con docentes de la red municipal de Matinhas (Brasil), Brasil, por ejemplo, hemos notado que esa diversidad de enfoques influye directamente en las prácticas escolares, tanto en la elección de las herramientas tecnológicas como en la manera en que se mediatiza el conocimiento en el aula, ya sea en formato presencial o remoto. Reconocemos, además, que esas tensiones no deben evitarse, pues son clave para repensar los rumbos de la formación continua, sobre todo en contextos donde las desigualdades son tan evidentes que resultan imposibles de ignorar.

Ante ese panorama, la UNESCO reunió a un grupo internacional de especialistas con la tarea de identificar no solo las diferencias entre enfoques, sino también sus posibles puntos de cruce. Entre los términos más empleados por investigadores de distintas latitudes destacan alfabetización en libertad de expresión, libertad de información, alfabetización bibliotecaria, digital, mediática, informacional, cinematográfica, computacional, en videojuegos, en noticias y en el uso de Internet. Esa multiplicidad de alfabetizaciones evidencia hasta qué punto se vuelve urgente preparar a las personas para navegar con criterio en un ecosistema digital cada vez más espeso, fragmentado y cruzado por disputas en torno al currículo, las narrativas simbólicas y, especialmente, las luchas políticas.

**Figura 4: La Ecología de AMI: Nociones de AMI**



Fuente: (Grizzle et al., 2023)

Conforme la figura 4, existe una relación evidente entre estos términos. La complejidad de las relaciones exige de los docentes una familiaridad mínima con los principales conceptos. El uso de las terminologías varía según los contextos culturales y profesionales, y permanece en disputa conceptual, lo que refuerza la necesidad de enfoques integradores. Al optar por el término "Alfabetización Mediática e Informacional" (AMI), la UNESCO intenta precisamente superar esa maraña terminológica que hemos ido encontrando tanto en la literatura como en los espacios formativos. Lo que se persigue, en este momento, es construir una base común que pueda sostener políticas de

formación en contextos muy diversos. Al proponer un currículo que pone el foco en competencias esenciales pero flexibles, el modelo no solo reconoce las limitaciones prácticas con las que lidia la formación docente, sino que además invita al profesorado a implicarse activamente en la creación colectiva de un marco vivo, abierto al diálogo con los desafíos concretos que plantea hoy la práctica pedagógica en medio de tantos cambios vertiginosos y transformaciones digitales.

Sin embargo, según Gutiérrez-Martín, Pinedo-González y Gil-Puente (2022), a pesar de esta tendencia global integradora, la UNESCO ha venido trabajando en dos líneas complementarias en lo que respecta a la formación del profesorado para la era digital: por un lado, el Marco de Competencias de los Docentes en TIC (UNESCO, 2019), y por otro, el Currículo para docentes sobre Alfabetización Mediática e Informacional. Cabe señalar que, si bien en el momento del estudio de estos autores la segunda edición aún no se había publicado y solo se disponía de un resumen preliminar, la versión completa fue finalmente lanzada en 2023 (Grizzle et al., 2023).

Por tanto, para hablar de competencias docentes en medios y TIC (COMPROMETIC), según Gutiérrez-Martín, Pinedo-González & Gil-Puente, (2022) es interesante partir de las propuestas reunidas en estas dos publicaciones fundamentales.

En un estudio realizado por Gutiérrez-Martín, Pinedo-González & Gil-Puente, (2022), se investigó la forma en que los propios docentes perciben sus competencias en el uso de las TIC y en la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI), así como el grado de importancia que atribuyen a estas habilidades en el contexto educativo. Los datos revelaron un sentimiento generalizado de insuficiencia formativa: aunque reconocen no dominar plenamente tales competencias, los docentes las consideran esenciales para el ejercicio de la profesión y para la formación de las nuevas generaciones. Esta contradicción apunta a una fragilidad concreta en los procesos formativos actuales y destaca la necesidad urgente de repensar los modelos de formación docente, especialmente frente a los desafíos de una educación que se desarrolla cada vez más en entornos digitales, interconectados y en constante transformación.

Los autores también verificaron que, incluso habiendo comenzado la UNESCO la integración de los conceptos de alfabetización mediática e informacional mediante el término AMI, esta propuesta evolucionó ampliando el alcance al incorporar la alfabetización digital. La tendencia integradora asoció la AMI a otras competencias sociales y propuestas que defienden un enfoque global de la alfabetización digital. En este camino, Gutiérrez-Martín, Pinedo-González & Gil-Puente, (2022) destacaron el modelo COMPROMETIC, el cual articularía los medios y las TIC en la formación docente por medio de una doble convergencia de estas propuestas.

- La integración de alfabetizaciones que dan lugar a una formación básica en TIC y medios para la ciudadanía crítica en la era digital (competencias básicas).
- La convergencia de esta formación básica con la formación específica del profesorado para la utilización de la tecnología en su función como profesional de la educación en entornos reales, virtuales e híbridos (competencias profesionales (Gutiérrez-Martín, Pinedo-González & Gil-Puente, 2022, p. 30).

En el marco de esta investigación, a lo largo de las observaciones y de la participación en las acciones formativas, quedó claro en los propios discursos del profesorado, como puede verse en los resultados, que no basta con saber manejar la tecnología. Varios docentes comentaron que, aunque ya dominaban herramientas cotidianas como WhatsApp, seguían sintiéndose poco preparados para reflexionar de forma crítica sobre los impactos sociales, éticos y pedagógicos de su uso en la práctica educativa. A partir de estos datos, entendemos que la formación continua del profesorado debe orientarse a desarrollar una autonomía intelectual real, que les permita comprender el funcionamiento de los entornos tecnológicos y enfrentarse con criterio a los desafíos que plantea la cultura digital en la que vivimos.

Los autores señalan que vivimos un momento de transición hacia una formación más densa y significativa, que va más allá de la lógica del mero dominio técnico de las herramientas digitales. Se trata de fomentar la constitución de individuos reflexivos y socialmente implicados, con bagaje intelectual y sensibilidad para interpretar, dialogar y posicionarse con ética y conciencia en las encrucijadas comunicacionales que atraviesan nuestro día a día e influyen, de forma directa, en las maneras en que vivimos, nos relacionamos y aprendemos en el Brasil de hoy, por ejemplo.

Esa base defendida gana mucha más densidad por estar conectada a la formación específica del profesorado, que ya no puede ser preparado solo para operar

recursos, sino para integrarlos de manera pedagógica, reflexiva y contextualizada en los distintos entornos educativos, sean presenciales, virtuales o híbridos.

Así pues, la inclusión de propuestas formativas que pongan el foco en las prácticas pedagógicas vinculadas al uso de tecnologías digitales no debería limitarse a añadir competencias nuevas de forma mecánica. No se trata, por ejemplo, de imponer algo como “a partir de ahora todo el profesorado debe utilizar la realidad virtual en sus clases”. Más bien, lo que se necesita es confrontar esas rutinas escolares que siguen ancladas en contenidos prefabricados, clases magistrales y escaso diálogo con ese universo digital que forma parte de la vida diaria del alumnado. Esto exige que el docente asuma un papel intelectualmente activo, que sea capaz de generar sentido, planificar con criterio, reinterpretar el currículo y adaptarse a las exigencias sociotécnicas de su entorno. En más de una ocasión escuchamos frases como: “Sé hacer clic, pero no sé enseñar con eso”. Esta afirmación resume muy bien la cuestión de fondo: no se trata solo de utilizar la tecnología, sino de integrarla con propósito y con significado.

**Figura 5: Modelo COMPROMETIC**



Fuente: Gutiérrez-Martín, Pinedo-González & Gil-Puente, (2022).

Como observamos, el punto de partida es una formación amplia e integradora en comunicación y tecnologías digitales, entendida no solo como un conjunto de habilidades técnicas, sino como un repertorio cultural compartido por todos los ciudadanos alfabetizados, aunque en diferentes niveles y usos. Esta

base común implica múltiples formas de alfabetización, mediática, informacional, digital, audiovisual y computacional, que deben estar presentes desde la formación inicial de los sujetos en la sociedad.

En el modelo COMPROMETIC, presentado por Gutiérrez-Martín, Pinedo-González & Gil-Puente, (2022) esta formación básica se articula con el desarrollo de competencias específicas del ejercicio profesional docente, como las dimensiones tecnológica, pedagógica, ética, educativa y de gestión. Planificar la práctica docente con el uso de tecnologías, sin considerar la necesidad de formar a los estudiantes para comprender críticamente los medios y las tecnologías, es descuidar tanto las demandas reales de la vida cotidiana como las demandas de las prácticas docentes en el contexto digital en el que vivimos.

Así, el modelo COMPROMETIC nos insta a pensar la formación docente como algo que va mucho más allá del conocimiento de las tecnologías. Al situar en el centro las alfabetizaciones mediática, informacional, digital, informática y audiovisual, el esquema revela que ser docente hoy exige comprender los códigos y lenguajes que moldean la sociedad y, sobre todo, los contextos en los que estos se insertan. Pero lo que realmente llama nuestra atención es cómo esas competencias básicas están atravesadas por dimensiones profesionales, como la ética (axiológica), la gestión, la práctica pedagógica, la capacidad de innovación tecnológica y, no menos importante, la intencionalidad educativa.

Enseñar con medios y TIC, como hemos presenciado en el contexto de la investigación, no se limita a acceder a plataformas o utilizar aplicaciones. Se trata de tomar decisiones fundamentadas sobre qué, cómo y por qué utilizar determinadas herramientas. Los docentes que se destacaron en este proceso fueron precisamente aquellos que lograron conectar las tecnologías con el contexto de sus alumnos, ya sea explorando un podcast local, la producción de vídeos con lenguaje popular o incluso creando contenido a partir de las vivencias de la comunidad escolar.

Por tanto, la formación del profesorado ha de partir de un modelo que permita construir un profesional que actúe con propósito, que entienda los medios como espacios de disputa simbólica y que asuma un compromiso claro con una educación crítica, creativa e intencionada, en diálogo constante con el grupo con el que trabaja.

Según Gutiérrez-Martín (2022), la competencia tecnológica, entre las distintas competencias que se exigen en la formación continua del profesorado, puede considerarse aquella a la que las políticas educativas y los responsables formativos deberían dedicar más tiempo y recursos. Y no es para menos, pues dicha competencia abarca tanto el conocimiento técnico necesario para manejar dispositivos como ordenadores, teléfonos móviles o pizarras digitales, como también la familiaridad con herramientas de uso cotidiano, tales como navegadores, editores de medios y redes sociales. Además, el propio autor señala que esta competencia implica también el uso de recursos específicos para la enseñanza, como plataformas de aprendizaje, software educativo y programas para la elaboración de materiales pedagógicos. En definitiva, se trata de una capacidad múltiple que integra distintas dimensiones vinculadas al dominio tanto instrumental como pedagógico.

Para que la competencia digital del docente se concrete en la práctica, es fundamental que vaya más allá del simple uso técnico de las herramientas. Como destaca Gutiérrez Martín (2022), esta habilidad implica la capacidad de tomar decisiones pedagógicas intencionadas, seleccionando los recursos tecnológicos de acuerdo con los objetivos de aprendizaje que se desean alcanzar. Se trata de integrar las TIC teniendo en cuenta el currículo y evaluando críticamente sus potencialidades y limitaciones. Es decir, se trata de una práctica que exige planificación, intencionalidad didáctica y conciencia de los desafíos implicados en el uso pedagógico de la tecnología. En este sentido, podemos considerar la competencia didáctica como un proceso esencial y vinculado a la competencia digital: no basta con saber usar la tecnología, es necesario saber cómo usarla para enseñar.

Siguiendo con las ideas del autor, el docente que desarrolla competencia en medios se vuelve consciente de que la tecnología, en la educación, debe utilizarse no solo para transmitir contenidos, sino para promover valores y desarrollar diversas habilidades y actitudes de formación del sujeto en su contexto social. El profesorado necesita trabajar con su alumnado la comprensión y el respeto tanto por la evolución tecnológica como por la sociedad de la información. Este uso debe hacerse de forma ética y responsable, lo que nos remite a la llamada competencia axiológica, que Martín asocia a la competencia educativa.

También en el análisis del modelo, se encuentra la competencia gestora, que está relacionada con la formación del profesorado para el uso de las TIC y que implica, por ejemplo, el uso de plataformas de gestión del aprendizaje como Moodle y otras. Estas herramientas no deben ser utilizadas solo en la práctica del aula, sino también para organizar y gestionar la información relacionada con los datos de aprendizaje, el funcionamiento de la institución y los diversos sectores que componen su estructura y operación.

Aunque se espera que la competencia digital alcance a todo el profesorado, ya que vivimos inmersos en una sociedad digital, muchos docentes aún no dominan ni siquiera las competencias básicas en TIC, esperadas de cualquier ciudadano en la era de la información y la globalización.

En resumen, basado en las ideas de Gutiérrez Martín (2022), la competencia digital implica el uso ético, crítico y seguro de las tecnologías en la educación, el trabajo y la vida social. Abarca desde el dominio de herramientas informáticas hasta habilidades como la ciudadanía digital, la seguridad de los datos y el pensamiento crítico. Se considera una evolución de la alfabetización audiovisual e integra otras competencias como la mediática y la informacional. En este escenario de discusión, y como veíamos anteriormente, la UNESCO propone esta integración bajo el concepto de AMI, destacando la importancia de buscar, evaluar y utilizar información de forma consciente en la sociedad digital.

Por tanto, el modelo propuesto configura una doble convergencia: por un lado, las diferentes alfabetizaciones que componen una formación básica en TIC y medios para la ciudadanía crítica en la era digital, con un conjunto de competencias aplicable a cualquier ciudadano; y, por otro, la articulación de esta formación básica con la formación específica del profesorado, orientada al uso de las tecnologías en contextos reales, virtuales e híbridos.

En esta misma línea de razonamiento, Perin et al. (2023) refuerzan el debate sobre las Competencias Digitales Docentes en el ámbito de la formación continua del profesorado. También destacan su inclusión en programas y políticas internacionales y locales, así como en el marco histórico-legal de las políticas educativas de formación docente en la Educación Básica brasileña.

Es posible que, al hablar de formación docente para la era digital, muchos sigan repitiendo fórmulas normativas sin detenerse demasiado en lo que hay

detrás. Pero la tercera versión del Marco de Competencia en TIC para Docentes (UNESCO, 2018), al menos en mi lectura, intenta algo más ambicioso.

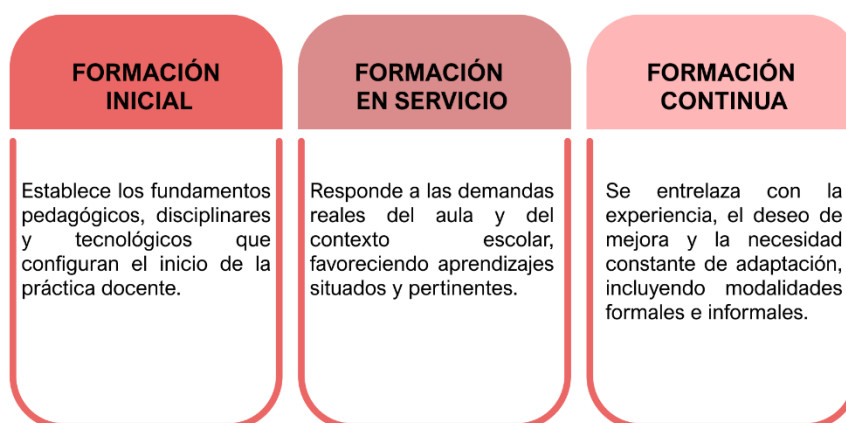
No solo actualizar lo técnico, sino también reposicionar al profesorado dentro de un horizonte de sentido más amplio, el de la Agenda 2030, sí, pero también el de las aulas reales, con sus urgencias y sus fisuras. Lo que propone este marco no es una receta cerrada, sino una invitación a pensar la formación docente desde la complejidad: integrando las TIC no como herramientas neutras, sino como dispositivos atravesados por contextos, por políticas, por subjetividades. Y con eso, claro, una apuesta clara por una enseñanza capaz de formar sujetos creativos, críticos, tal vez un poco incómodos, pero comprometidos con el mundo que habitan.

Hablar de formación continua, al menos en los discursos oficiales, suena a concepto asentado, casi indiscutible. Pero basta con mirar un poco más de cerca, especialmente desde las escuelas, para notar que la realidad es mucho más compleja. En el contexto, donde las urgencias no caben en los cronogramas, queda claro que no alcanza con ofrecer cursos sueltos ni planificar ciclos de capacitación como si fueran momentos aislados del día a día docente. La formación, para tener sentido, tiene que estar vinculada a la práctica, al contexto y a los desafíos concretos que atraviesan quienes enseñan.

La UNESCO (2019), en la tercera versión de su marco de competencia en TIC, intenta dar un paso más: propone entender el desarrollo profesional docente como algo vivo, cambiante, incluso inacabado. No como un destino al que se llega, sino como una travesía que se camina muchas veces a tientas.

Y en esa travesía, se dibujan tres momentos que no siempre se suceden de forma ordenada, pero que conviene distinguir: la formación inicial, donde, más que certezas, se siembran preguntas; la formación en servicio, atravesada por urgencias cotidianas, demandas institucionales, y también, por qué no, por intuiciones pedagógicas que desafían lo previsto; y la formación continua, esa que no siempre tiene nombre oficial, pero ocurre, a veces en los márgenes, cuando un docente decide probar algo nuevo, volver a estudiar, o simplemente cuestionar lo que viene haciendo desde hace años. No se trata solo de aprender a usar tecnologías. Se trata, quizá, de aprender a habitar con más conciencia este tiempo en que enseñar también es reaprenderse.

**Figura 6: Tres fases del desarrollo profesional docente.**



Fuente: Adaptación de la UNESCO (2018)

A juicio de la UNESCO (2018), el Marco de Competencias en TIC para Docentes (ICT CFT) no se limita a enumerar habilidades técnicas, sino que organiza un total de 18 competencias en torno a seis dimensiones clave de la práctica profesional docente. Estas competencias se distribuyen en tres niveles progresivos de integración pedagógica de las TIC. Lo que subyace a esta propuesta es la convicción de que un profesorado competente en el uso educativo de la tecnología está mejor preparado no solo para garantizar una enseñanza de calidad, sino también para acompañar de forma significativa el desarrollo de las competencias digitales del estudiantado.

**Figura 7: Aspectos de la práctica profesional docente que se abordan el desarrollo de las competencias digitales**



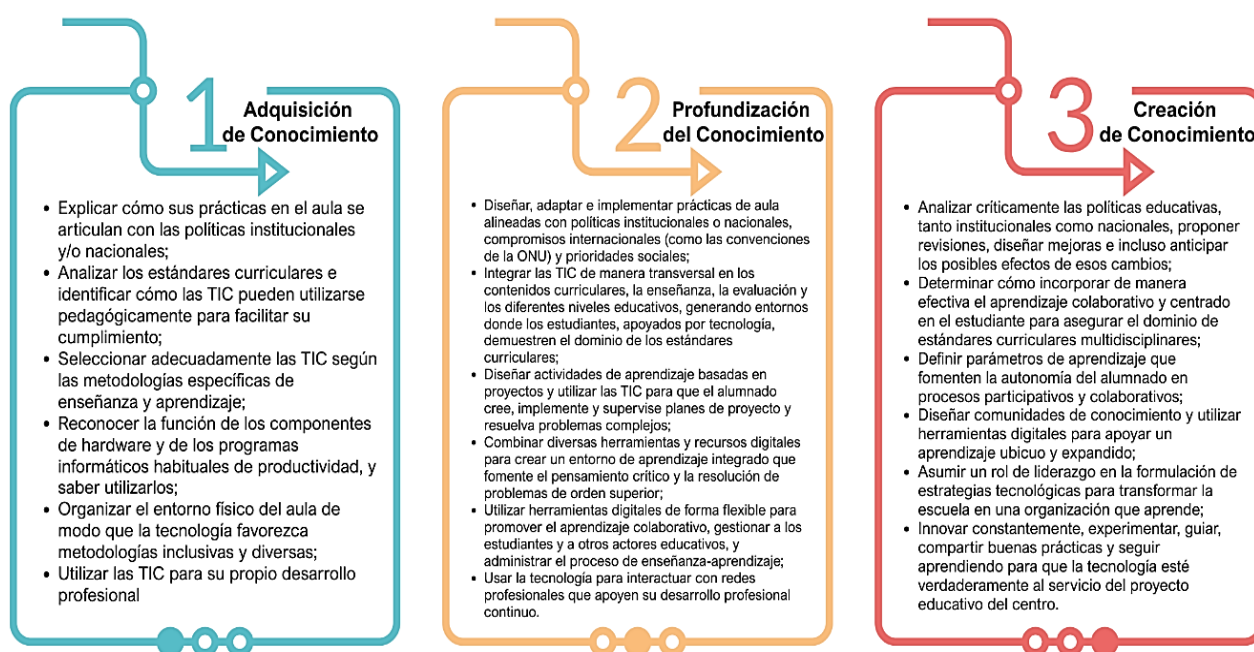
Fuente: Adaptación de la UNESCO (2018)

Desde nuestra propia experiencia, el Marco de Competencia en TIC para Docentes de la UNESCO (2018) se deja leer como una propuesta que intenta equilibrar estructura y flexibilidad. Traza una organización clara, sí, pero sin cerrar la puerta a que cada contexto encuentre su modo de entrar. No se trata de imponer caminos únicos, sino de sugerir direcciones que pueden dialogar con escenarios diversos. Justamente por eso, puede ser útil, pero solo si se lo aborda con mirada atenta, sentido pedagógico y cierta distancia crítica.

Está estructurado en tres niveles: adquisición, profundización y creación de conocimiento. Pero sería un error leerlos como escalones fijos o como fases lineales de un proceso ascendente. Más bien, lo que el marco propone, o sugiere, mejor dicho, son trayectorias posibles, que pueden solaparse, desviarse o incluso interrumpirse. Cada nivel recoge un conjunto de competencias que va desde lo más técnico y operativo hasta dimensiones más complejas, como el liderazgo pedagógico o la capacidad de rediseñar entornos de aprendizaje desde

una lógica transformadora. Siempre, eso sí, en relación con lo que pasa en las aulas, con lo que dictan las políticas, con lo que exige, y también limita, el contexto social. En esa misma línea, la UNESCO (2018) afirma que “los docentes que dominan las competencias del nivel de Creación de Conocimiento pueden [...] asumir un rol de liderazgo en la formulación de estrategias tecnológicas para transformar la escuela en una organización que aprende, innovar constantemente, compartir buenas prácticas y seguir aprendiendo para que la tecnología esté verdaderamente al servicio del proyecto educativo del centro”.

**Figura 8: Niveles del desarrollo profesional docente en el uso pedagógico de las tecnologías.**



Fuente: Adaptación de la UNESCO (2018)

Cuando hablamos de la formación del profesorado hoy en día, no podemos pasar por alto las Competencias Digitales Docentes, que, según señala Tomczyk (2020), se estructuran en torno a cuatro grandes áreas:

a) competencias dentro de una disciplina, con la conciencia de las posibilidades de uso de las TIC en la enseñanza de esa área;

b) competencias metodológicas, que implican la conciencia sobre los alumnos, sus necesidades y capacidades para alcanzar objetivos operacionales mediante el uso de TIC;

c) habilidades técnicas, referidas a la soltura en el manejo de dispositivos, programas informáticos y el uso funcional de Internet en contextos educativos;

d) competencias que se relacionan con el desarrollo personal y profesional a partir de un vínculo activo con los medios digitales, entendiéndolos no solo como instrumentos de uso, sino como espacios donde es posible reflexionar, participar y sostener procesos de aprendizaje y crecimiento continuo a lo largo de la trayectoria docente.

La propuesta de Tomczyk (2020) evidencia que las Competencias Digitales Docentes implican aspectos técnicos, pedagógicos, metodológicos y de desarrollo personal. Reflexionar sobre estas dimensiones permite comprender que la integración de las tecnologías en la enseñanza no se limita a la instrumentalización del trabajo docente, sino que exige un reposicionamiento pedagógico que reconozca las necesidades reales del alumnado, los objetivos de aprendizaje, el uso crítico de las tecnologías y el rol del docente como mediador crítico y creativo en un escenario digital dinámico.

En el caso brasileño, podría decirse que la competencia digital docente todavía está dando sus primeros pasos dentro del campo académico. No es que no existan estudios al respecto, pero lo cierto es que el tema ha ganado protagonismo solo en los últimos años, particularmente a raíz del escenario impuesto por la pandemia. La enseñanza remota forzada por la crisis sanitaria actuó como catalizador: muchas de las carencias estructurales salieron a la luz, y con ellas, la necesidad urgente de repensar cómo se forma, o debería formarse, al profesorado en un mundo cada vez más mediado por lo digital.

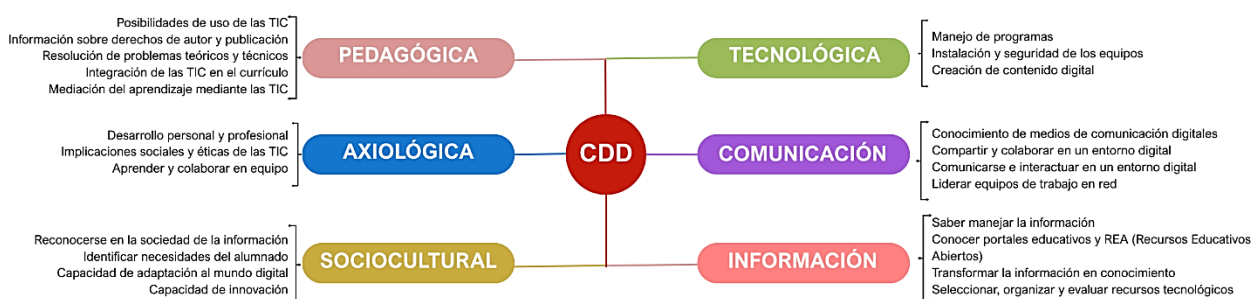
Como ocurre en muchos otros países donde la formación en TIC y la alfabetización mediática aún no se han consolidado, Brasil enfrenta el desafío de articular de manera coherente las políticas públicas, la formación continua y las condiciones materiales necesarias para que estas competencias se vuelvan reales y vivas, y no queden reducidas a los documentos oficiales. En ese sentido, la pandemia no solo aceleró una digitalización forzada del sistema educativo, sino que también puso sobre la mesa una pregunta incómoda pero urgente: ¿qué

lugar ocupan, o deberían ocupar, las tecnologías en la práctica cotidiana de quienes enseñan.

Perin et al. (2023), por ejemplo, llevaron a cabo un estudio cuyo objetivo fue identificar en la literatura cuáles son las competencias digitales necesarias para el ejercicio de la docencia. Para ello, seleccionaron 120 artículos y procedieron a su categorización. En el análisis observaron que el término “competencia digital” adopta distintas connotaciones según el autor. En los textos revisados, aparecían conceptos como alfabetización digital, información digital, alfabetización en tecnologías de la información y la comunicación, letramento digital, competencia digital profesional y competencia didáctico-tecnológica.

Los autores decidieron agrupar los conceptos presentados en los artículos en: competencia tecnológica, competencia informacional, competencia comunicacional, competencia pedagógica y competencia axiológica. Además de las cinco competencias identificadas, se propuso una sexta competencia, denominada en esta investigación como sociocultural, como una categoría de las Competencias Docentes Digitales (CDD), representando un aspecto de la competencia relacionado con factores socioculturales en el uso de la tecnología.

**Figura 9: Categorías de Competencia Docente Digital (CDD)**



Fuente: Perin et al. (2023), traducción del autor.

En este estudio, podemos percibir que la literatura consultada presenta investigaciones que contemplan las Competencias Docentes Digitales (CDD) en

diferentes áreas interrelacionadas. Así, la competencia docente digital está formada por un conjunto de categorías que están interconectadas.

Las categorías propuestas por Perin et al. (2023) dialogan con lo que observamos en las formaciones analizadas en esta investigación, por ejemplo: la fragmentación entre lo técnico, lo pedagógico y lo ético aún persiste en las políticas de formación continua. A pesar de la abundancia de términos en la literatura, como competencia digital, tecnológica y mediática, lo que observamos en la práctica es la dificultad de los docentes para articular estos saberes de forma integrada, especialmente cuando hay ausencia de políticas locales coherentes con la realidad escolar. En lugar de enfoques puntuales y desarticulados, el momento exige una comprensión integrada de estas competencias, capaz de responder a las complejidades reales del quehacer pedagógico en contextos digitales.

No basta con enseñar el uso de las tecnologías: es necesario formar educadores capaces de comprender los impactos sociales y culturales del mundo digital, de tomar decisiones que partan de la realidad del alumnado y utilicen las tecnologías como aliadas en la construcción de aprendizajes que combatan desigualdades y tengan sentido en la vida cotidiana. Esto significa preparar al docente no solo para enseñar con tecnología, sino para convertirse y formar ciudadanos críticos y activos ante las transformaciones que moldean la sociedad digital.

Para cerrar este apartado, que ha sido una breve aproximación dentro del vasto y complejo campo de debates presentes en la literatura sobre el tema, subrayamos, a partir de los hallazgos y del contexto particular de esta investigación, la necesidad de que los estudios futuros avancen en la comprensión de cómo estas competencias están siendo incorporadas, reinterpretadas o incluso rechazadas en contextos escolares concretos, como el que aquí se analiza.

Resulta fundamental detenerse a pensar por qué, en ciertos contextos educativos, el hecho de poner una radio en clase para escuchar música sigue siendo percibido como una innovación. Esta aparente paradoja dice mucho más de lo que parece: habla de desigualdades estructurales, de brechas materiales y culturales, y de una idea de modernidad que no llega a todos por igual. Pero

también nos interpela sobre qué entendemos realmente por innovación pedagógica y a quién sirve.

Al mismo tiempo, se hace cada vez más necesario mirar con atención crítica el avance de tecnologías más complejas, como la inteligencia artificial. Aunque llegan envueltas en discursos de promesa y cambio, también arrastran preguntas de fondo éticas, políticas, humanas. Ya no se trata solo de preguntarnos si funcionan o si mejoran ciertos aspectos del aprendizaje. La cuestión va más allá: ¿qué tipo de enseñanza están modelando? ¿Qué tipo de vínculo proponen entre quien enseña y quien aprende?

No basta con evaluar sus impactos en lo pedagógico, lo técnico o incluso lo epistemológico. Es necesario adentrarse también en las capas simbólicas y culturales que estas transformaciones imprimen sobre el oficio docente. ¿Qué significa hoy ser profesor o profesora cuando el conocimiento circula fuera del aula, cuando las plataformas intermedian las relaciones y los algoritmos empiezan a disputar el lugar de la voz pedagógica? ¿Cómo se reconfigura la identidad profesional en un escenario donde la autoridad ya no se sostiene solamente en la experiencia, sino también en la interfaz?

---

## CAPÍTULO 2: PROFESIONALIDAD DOCENTE Y LAS CUESTIONES DE IDENTIDAD

---

### 2.1 Presentación del capítulo

Hablar de formación continua en estos tiempos tan convulsos no puede limitarse a revisar marcos teóricos o normativas educativas. No basta. Es necesario, casi inevitable, detenerse también en las experiencias que atraviesan a quienes enseñan, en las fisuras y reconfiguraciones de lo que significa ser docente hoy. Este capítulo nace, precisamente, de esa necesidad: dar continuidad a la reflexión iniciada y mirar más de cerca, con cierta intencionalidad crítica, incluso afectiva, la relación entre formación, profesionalidad y la siempre escurridiza identidad docente.

Partimos aquí de una premisa que ya ha sido sostenida por diversas voces, pero que conviene reiterar. Ni la profesionalidad ni la identidad se entienden como categorías cerradas o definitivas. Todo lo contrario. Ambas se van tejiendo, a veces con hilos firmes, otras con remiendos improvisados, en medio de trayectorias personales marcadas por elecciones, dilemas, presiones institucionales y también, claro, por momentos de resistencia y creación.

La pandemia de la COVID-19, en ese marco, no solo desorganizó los ritmos escolares ni tocó los métodos de enseñanza. Sacudió estructuras más profundas, obligando a repensar prácticas, relaciones y sentidos que hasta entonces parecían dados. Fue mucho más que eso. Alteró con fuerza y sin previo aviso la textura misma del cotidiano escolar. Desarmó rutinas, desdibujó certezas, desplazó espacios y descolocó subjetividades. Dejó a muchos docentes, de un día para otro, preguntándose cómo seguir siendo maestros en medio del caos.

Lo que parecía seguro, como el aula, el contacto directo, la secuencia del contenido o el gesto compartido, de pronto se volvió incierto, distante, mediado por pantallas y conectividades irregulares. La docencia tal como la conocíamos entró en una especie de paréntesis, y con ella también la identidad profesional que durante años se había ido tejiendo en la presencialidad cotidiana. Fue

mucho más profundo. Irrumpió en lo cotidiano y, con fuerza inusitada, cuestionó el lugar mismo del docente en la sociedad. ¿Cómo enseñar sin aula? ¿Cómo acompañar sin ver? ¿Cómo sostenerse cuando lo que nos sostenía se desarma? Preguntas así emergieron, explícita o silenciosamente, en la vida de muchos educadores, dejando marcas que aún hoy intentamos leer con más calma.

Cuando hablamos de profesionalidad docente, entonces, no nos referimos a un repertorio de técnicas o a la mera capacidad de manejar contenidos curriculares. Hablamos, más bien, de una disposición ética, de un compromiso crítico, de la habilidad, diría también del coraje, de reflexionar sobre la propia práctica y, desde allí, construir sentidos que vayan más allá de las prescripciones externas. Esta idea se entrelaza inevitablemente con la noción de identidad profesional, que, como bien señala Tardif (2014), no se constituye en el vacío, sino en la tensión permanente entre historia personal y exigencias del sistema.

Ser docente es, en cierto modo, lidiar con una doble expectativa. La que viene de fuera, lo que esperan las políticas, las familias, la institución. Y la que uno mismo se impone, muchas veces desde un lugar profundamente ético. El ingreso a la profesión, las primeras aulas, los errores que duelen y los aciertos que no siempre son reconocidos, todo eso va moldeando una autoimagen que nunca termina de fijarse del todo. En efecto, como se argumentará aquí, es en el cruce entre lo vivido y lo imaginado donde cada docente empieza a reconocerse como tal.

Esta identidad, lejos de ser un sello estable, se construye y se reconstruye a medida que cambian los contextos, los discursos, las condiciones de trabajo. Las políticas públicas, las exigencias de formación, los vínculos con colegas, las miradas del alumnado, el reconocimiento o su ausencia, todo incide. Y lo hace no solo en el plano objetivo, sino también en el plano emocional y simbólico.

Con la pandemia, todo ese proceso se volvió más duro, más exigente de lo que esperábamos. El salto abrupto a la virtualidad obligó a los docentes a incorporar nuevos lenguajes, adaptarse a tecnologías desconocidas y transformar, muchas veces a contrarreloj, rincones del hogar en espacios de enseñanza. Todo mientras intentaban sostener el vínculo con sus estudiantes y encontrar sentido en medio del desorden. Y en medio de todo eso, sostener la relación pedagógica. Una tarea titánica. Muchos docentes relatan ese periodo como un momento de transformación radical, no siempre deseada, pero

ineludible. Cambió su forma de ver la enseñanza y también de verse a sí mismos como educadores.

Aguiar (2004) contribuye a esta lectura al afirmar que la identidad no es un producto puramente interno ni una imposición del medio, sino el resultado de interacciones complejas entre lo subjetivo y lo social. Construimos quienes somos o creemos ser en el juego constante entre lo que vivimos, lo que deseamos, lo que el contexto nos permite y lo que nos exige. Desde esta perspectiva, enseñar no es solo cumplir funciones, sino también habitar un lugar simbólico, con todo lo que eso implica: poder, vulnerabilidad, deseo, contradicción.

Este capítulo no pretende ofrecer respuestas cerradas ni diagnósticos definitivos. Más bien, se articula como un esfuerzo por explorar cómo los y las docentes han vivido los recientes cambios en el campo educativo, qué caminos han ido encontrando para sostener sus principios en medio de la incertidumbre, y en qué medida la formación continua, cuando logra ser verdaderamente significativa, ha funcionado como un lugar posible para reordenar sentidos, recuperar pertenencias y reconstruir, desde las grietas, una identidad profesional que se sostiene, resiste y se reinventa.

Especial atención se dará a la relación entre formación y tecnología. No basta con hablar de herramientas ni con listar dispositivos o plataformas. Lo que realmente interpela es entender cómo se ha promovido y desde dónde la idea de competencia digital en el ámbito docente. ¿Qué fuerzas empujan realmente ese impulso formativo? ¿Qué lógicas lo sostienen más allá de su apariencia? ¿Qué pedagogías lo atraviesan, lo nutren o incluso lo incomodan desde dentro?

Lo que emergió no fueron solo carencias técnicas. Lo que se abrió, como herida, fueron grietas simbólicas. Grietas que no hablan únicamente de dispositivos o conectividad, sino de acceso en su sentido más profundo, de reconocimiento de trayectorias, de saberes arrinconados por discursos hegemónicos y de prácticas docentes que muchas veces no logran encontrarse con la vida concreta de quienes enseñan.

Finalmente, este recorrido se apoyará en un marco teórico riguroso, pero no por ello ajeno a la experiencia vivida. Las autoras y autores que aquí se convocan lo son no solo por su autoridad académica, sino por la capacidad que han demostrado para pensar la docencia desde dentro, desde el aula, desde las

tensiones reales que atraviesan a quienes enseñan. Solo así, creemos, es posible aproximarse con honestidad a la complejidad de la identidad docente y a los caminos, a veces inciertos, pero fértiles, que la formación continua puede abrir.

## **2.2 Profesionalidad Docente: de la definición a sus elementos constitutivos**

La noción de profesionalidad docente no apareció de golpe ni se impuso de forma unívoca. Comenzó a adquirir visibilidad en el campo de las investigaciones sobre la enseñanza hacia los años noventa, casi como una intuición que poco a poco fue cobrando forma. Emergió, de hecho, como una categoría abierta, en proceso, algo que se movía a medida que el propio campo de las ciencias de la educación se complejizaba. Ambrosetti y Almeida (2009) lo expresan con precisión cuando afirman que se trata de una categoría analítica todavía en elaboración, una que intenta dar respuesta a los cambios profundos en la concepción de la docencia como profesión, y al mismo tiempo hacer justicia a la diversidad de dimensiones que atraviesan el trabajo de enseñar.

El recorrido trazado por Gorzoni y Davis (2017) resulta revelador en este sentido. Al revisar la colección Estado del Conocimiento – Formación de Profesionales de la Educación (2003-2010), organizada por Brzezinski (2014), identificaron una producción significativa de tesis y disertaciones en ese período. Y no fue un movimiento menor. Las autoras destacan que, a partir de 2006, se produce un aumento notorio en la cantidad de estudios dedicados al tema. Además, el término profesionalidad empieza a ganar espacio como palabra clave. Se incorpora con más frecuencia, aunque no siempre se utiliza de manera explícita ni se define con claridad. A menudo, aparece implícito, como si se diera por entendido. Pero no lo estaba.

En ese conjunto de estudios, la profesionalidad docente es asumida con amplitud. Se asocia no solo a la calidad del desempeño profesional o al desarrollo continuo, sino también a las competencias del profesorado, a la construcción de su identidad, al cruce constante entre lo personal y lo social, y a una dimensión ética y política que parece atravesar toda práctica educativa con seriedad y responsabilidad. A pesar del crecimiento notable de investigaciones,

muchas veces el concepto sigue apareciendo en los márgenes, insinuado, pero no desarrollado del todo.

Ahora bien, en el marco de esta investigación, y eso conviene dejarlo claro desde el inicio, la profesionalidad docente será comprendida como un proceso dinámico. No como un estado que se alcanza y luego se conserva. Hablamos de algo que se va configurando con el tiempo, a partir de una interacción compleja entre saberes, competencias, valores, actitudes y compromisos ético-políticos que hacen posible un ejercicio docente realmente cualificado. Esta visión no se limita al dominio técnico del contenido ni a la aplicación de métodos. Requiere, además, una capacidad crítica para observar la propia práctica, una disposición ética frente a la transformación social, autonomía para decidir, y una apertura genuina al diálogo con quienes se enseña y se aprende.

Ambrosetti y Almeida (2009), retomando esta perspectiva, colocan al docente en el centro mismo de la acción educativa. No lo hacen como una figura idealizada, sino como un sujeto real, con biografía, con afectos, con contradicciones. Valoran, en ese sentido, las dimensiones subjetiva, relacional y experiencial del trabajo de enseñar. Y subrayan que el desarrollo profesional nunca es un trayecto solitario. Se da, inevitablemente, dentro de relaciones institucionales, condicionado por estructuras, atravesado por políticas que definen condiciones de trabajo, reconocimiento social, sentido de la profesión.

Desde otro ángulo, aunque en diálogo con esta mirada, Roldão (2005) define la profesionalidad como un conjunto de características construidas socialmente que permiten distinguir una profesión de otras. Esa diferenciación, lejos de ser solo técnica, está íntimamente ligada a la función social de quien enseña y a los criterios mediante los cuales esa función es reconocida públicamente. A partir del diálogo con autores como Gimeno-Sacristán (1995), Dubar (2005) y Nóvoa (1995), Roldão (2009) identifica cuatro descriptores fundamentales que ayudan a pensar la profesionalidad docente con mayor profundidad:

1. El reconocimiento de la docencia como una profesión en sí misma, con valor social propio, anclada en la capacidad de mediar críticamente el conocimiento y de acompañar, con sensibilidad y criterio, los procesos formativos de los estudiantes.

2. El reconocimiento de un conjunto de saberes contruidos colectivamente a lo largo del tiempo, que no siguen modas ni ocurrencias, sino que sostienen una docencia pensada, con base y con propósito.
3. La defensa de una autonomía profesional que no se queda en el discurso, sino que se pone en juego cada día: en el criterio pedagógico, en las decisiones tomadas en contexto y en la responsabilidad ética ante la complejidad real de la escuela.
4. La necesidad de mecanismos claros de regulación del ejercicio docente, que garanticen el acceso, la formación inicial y continua, y la certificación del saber pedagógico como campo legítimo, sistemático y socialmente valorado.

Estos cuatro puntos no agotan el tema, pero lo iluminan. Sirven como base para seguir pensando una profesionalidad que no se impone, sino que se negocia. Que no se hereda, sino que se construye en el hacer, en el convivir, en el resistir incluso. Una profesionalidad que, en definitiva, se va haciendo mientras el docente transita su oficio, en tensión constante entre lo que se espera de él, lo que puede hacer, y lo que elige sostener como sentido de su práctica.

Estos elementos permiten entender que la profesionalidad docente no es algo dado ni neutro. Se configura como un campo de disputas, cargado de significados simbólicos y tensiones políticas. En él, el profesorado se ve constantemente interpelado a negociar su lugar, su voz, su legitimidad, frente a discursos muchas veces contradictorios, frente a expectativas cambiantes y regulaciones que no siempre dialogan entre sí. La construcción de esta profesionalidad ocurre, así, en el cruce entre lo personal y lo institucional, entre la teoría que se enseña y la práctica que se vive, entre el proyecto individual y la experiencia colectiva. Todo eso deja marcas. Hace visibles las contradicciones que hoy atraviesan el oficio docente y que, a la vez, lo transforman.

Asumir que la profesionalidad es un constructo en movimiento obliga a dejar atrás visiones reduccionistas. No basta con hablar de competencias o de acumulación de saberes. Lo que está en juego es más complejo. Hablamos de una trama que es histórica, relacional y profundamente contextual. Una trama que vincula las condiciones materiales del ejercicio profesional con las

dimensiones subjetivas de quien enseña, de quien se forma en el hacer cotidiano de su labor.

Contreras (2012) aporta una mirada clave en este sentido. Para él, la profesionalidad no se limita al desempeño técnico. Implica también valores, propósitos, sentidos que orientan el trabajo docente. Es, en última instancia, una manera de concebir la enseñanza y de habitarla. Una forma de articular lo que el docente sabe, lo que hace y lo que es. En sus palabras, esta idea se organiza en tres dimensiones que se entrelazan:

1. Obligación moral, relacionada con el compromiso ético con los alumnos y el desarrollo humano;
2. Un compromiso real con la comunidad no pasa solo por estar ahí, sino por abrirse al diálogo con lo que el contexto trae, por escuchar de verdad lo que esperan las familias y por habitar, con mirada crítica, las tensiones del presente. Hay que reconocer que la docencia tiene una dimensión social es aceptar también que no se enseña desde afuera, sino desde dentro del mundo.
3. Una competencia profesional que va mucho más allá del dominio técnico: se trata de una articulación sensible entre saberes, estrategias pedagógicas y capacidad de leer críticamente el contexto, intervenir con sentido y, cuando es necesario, resistir a lo que vulnera el derecho a una educación justa.

Esta misma perspectiva es retomada por Gimeno-Sacristán (1995), quien invita a comprender la profesionalidad no como algo dado, sino como el resultado de una tensión constante entre los contextos prácticos y los saberes que se activan en la acción docente. Enseñar, para él, no es aplicar fórmulas. Es tomar principios generales y hacerlos vivir en situaciones concretas, muchas veces imprevisibles. Es, por tanto, una práctica que requiere del docente una mirada aguda, la capacidad de contextualizar, de adaptar lo que sabe al momento que tiene delante, de actuar con flexibilidad, con criterio, y de reconocer los matices culturales, psicológicos y sociales de cada sujeto con quien interactúa.

Desde esa comprensión, la profesionalidad se despliega en todas las dimensiones del quehacer cotidiano. No solo cuando se planifica una clase o se evalúa un proceso. También en los detalles pequeños, como orientar a un

estudiante que duda, regular el ambiente de aprendizaje, interpretar silencios, mediar en conflictos, decidir bajo presión. Aunque existan normas e instituciones que la regulen, esta profesionalidad se nutre, sobre todo, de los valores, creencias y experiencias personales que cada docente lleva consigo. Ahí radica su dimensión más subjetiva. Y esa subjetividad es clave para entender cómo los profesionales se vinculan, aceptan o incluso resisten los modelos oficiales de lo que se espera que sea un docente.

Tardif (2014), desde otro ángulo, plantea que profesionalidad no es simplemente cumplir con tareas. Es apropiarse críticamente de la cultura escolar, de los valores que circulan, de las prácticas que definen el campo educativo. Profesionalidad, en su sentido más profundo, es una conciencia que se va formando. Una manera ética de habitar el oficio, donde la reflexión, el cuidado y el compromiso con el bien común no son añadidos, sino parte estructural del ser docente.

Morgado (2011) también refuerza esta visión, señalando que la profesionalidad está intrínsecamente ligada al desarrollo profesional. No se puede hablar de una sin la otra. Se trata de un proceso que no empieza ni termina con un título. Va creciendo, madurando, tomando forma a lo largo de toda la trayectoria, desde la formación inicial hasta los últimos años de la carrera. Se construye en el hacer, en el aprender con otros, en el revisar lo hecho.

En ese mismo sentido, Morgado (2011) explica que la idea de profesionalidad docente y la de desarrollo profesional están profundamente entrelazadas. Se influyen mutuamente. Se sostienen. Ambas son vistas como pilares para afirmar la docencia como una verdadera profesión, con saberes propios, con prácticas que se transforman, con capacidad de intervenir en el mundo. Por eso, aparecen de manera recurrente en los discursos institucionales y en la literatura académica como claves estratégicas para promover cambios reales en la educación. Especialmente cuando se trata de pensar qué tipo de prácticas queremos que habiten nuestras escuelas y qué tipo de docentes pueden sostenerlas.

Según Guimarães,

"[...] la profesionalización se refiere a la constitución del estatuto profesional del profesor. Estatuto profesional, en este contexto, no significa solamente 'reglamento o conjunto de normas para la organización y funcionamiento de una colectividad' (Houaiss, 2001), sino la condición de un segmento profesional en la sociedad. El estatuto profesional del docente, tal como se entiende aquí, se refiere principalmente: al establecimiento de directrices para la formación (inicial y continua); a la constitución de condiciones de trabajo (además de las condiciones materiales, también apoyo pedagógico y relaciones democráticas); a la garantía de una remuneración adecuada; a una jornada laboral que tenga en cuenta el desgaste físico y psicológico inherente a esta profesión; y, por último, al vínculo de estos trabajadores con instituciones sindicales y asociativas" (GUIMARÃES, 2006, p. 132, traducción propia).

Guimarães (2006) llama la atención sobre algo que rara vez ocupa el centro del debate académico, aunque esté en el corazón mismo de la docencia. La profesionalidad, dice, no se construye en soledad. Se va entrelazando con otros, en ese tejido denso de experiencias compartidas que atraviesa toda la trayectoria profesional. No se trata solo de lo que se aprende enseñando, sino de lo que se vive en común con otros docentes. Aquello que se intercambia en voz baja durante una reunión, lo que se observa en el aula vecina, lo que se escucha mientras se espera el café. Consejos, gestos, silencios. Una pedagogía informal, pero poderosa, que alimenta un saber que no siempre se nombra, aunque se siente.

Bites (2012) retoma esta idea desde una perspectiva ampliada. Para ella, profesionalidad no es sinónimo de estar dentro del aula. Va más allá. Incluye las decisiones que se toman sobre lo que se enseña, cómo se evalúa, qué metodologías se priorizan, cómo se organiza la vida de la escuela. Todo eso influido por políticas públicas, por el contexto local, por las relaciones que cada

docente teje dentro de su comunidad educativa. Profesionalidad, entonces, no es una técnica. Es una forma situada de habitar lo educativo.

En este escenario, hablar de profesionalidad sin hablar de formación sería limitar demasiado la conversación. Gimeno-Sacristán (1995) insiste en que las condiciones culturales y subjetivas del profesorado deben estar en el centro del diseño de programas formativos. No solo en la formación inicial. También, y quizá, sobre todo, en la formación continua. Este trabajo parte de esa convicción. De que la formación permanente puede ser, si está bien concebida, un espacio fértil. Un lugar donde reelaborar sentidos, cuestionar certezas, construir otros caminos junto a quienes también enseñan. Pero para que eso ocurra, debe estar anclada en la reflexión, en el diálogo auténtico, en el reconocimiento del contexto y de quienes lo habitan.

Roldão (2009) propone un giro que no es solo terminológico. Prefiere hablar de desarrollo profesional en lugar de profesionalización. Y hay algo en esa preferencia que revela una preocupación más profunda. La profesionalización, tal como suele entenderse, se relaciona con la formación inicial, con su certificación formal. Pero el desarrollo profesional es otra cosa. Es más largo, más incierto, más continuo. Es un proceso que se va desplegando durante toda la vida activa del docente. No está hecho de grandes eventos, sino de acumulaciones silenciosas: cursos, sí, pero también intercambios diarios, aprendizajes compartidos, errores reflexionados, conversaciones que marcan.

Desde esta mirada, resulta más claro que la profesionalidad docente no puede comprenderse como un concepto abstracto ni universal. Es una construcción situada, en constante movimiento. Un proceso dialéctico, que toma forma en medio de condiciones históricas, sociales, políticas e institucionales muy concretas. No es solo un conjunto de saberes validados. Es también capacidad crítica para revisar lo que se hace. Es compromiso con los estudiantes, con sus comunidades. Y es, también, la habilidad para tomar decisiones complejas, con lucidez, en entornos que casi nunca son simples.

André y Placco (2007) aportan una visión que vincula esta profesionalidad con la identidad docente. Para ellas, ser profesional no es aplicar un repertorio fijo, sino buscar una especificidad. Una manera propia de ser educador, que se va delineando a través de saberes, actitudes, valores y competencias. Proponen pensar esta construcción desde cuatro dimensiones entrelazadas. Una

dimensión subjetiva, que recoge la historia personal y los valores que cada docente trae consigo. Una dimensión institucional, que remite a la formación recibida y al contexto organizacional. Una dimensión pedagógica, que se expresa en la relación con los estudiantes, en el aula, en la práctica viva. Y una dimensión sociocultural, que reconoce el papel del entorno político, económico y cultural en la definición de lo educativo.

Así entendida, la profesionalidad no es una cualidad individual ni una técnica aplicable. Es una construcción colectiva, situada, que dota de sentido y legitimidad la tarea docente. La distingue como profesión no por su formalización, sino por la profundidad de sus implicaciones.

Autores como André y Placco (2007), Libâneo (2015) y Morgado (2011) coinciden en señalar que profesionalidad e identidad están estrechamente relacionadas. Pensar una implica necesariamente tocar la otra. Reflexionar sobre la profesionalidad es preguntarse cómo se reconoce el docente a sí mismo, cómo se posiciona frente a su entorno, cómo actúa y decide en su vida laboral. Esa identidad no se da de una vez. Se va modelando, paso a paso, a partir de experiencias vividas, decisiones tomadas, vínculos construidos en la práctica cotidiana.

Ambrosetti y Almeida (2009) también subrayan la importancia del contexto de trabajo en este proceso. El lugar donde se enseña, las condiciones con las que se cuenta, los vínculos con los colegas, todo eso moldea el modo en que un docente se forma como profesional. Desde esa óptica, profesionalidad no es un estado final ni un título alcanzado. Es una travesía que se hace y se rehace, día tras día, entre saberes, valores, tensiones y compromisos.

Reconocer esa complejidad no es una concesión teórica. Es una necesidad si se pretende pensar políticas formativas que no ignoren las realidades vividas por el profesorado. Que no les hablen desde afuera, sino con ellos, desde dentro. Con sus ritmos, sus historias, sus incertidumbres y su potencia transformadora

### **2.3 La Identidad: Fundamentos, Reconfiguraciones y Plasticidad**

Hablar de identidad exige asumir, desde el principio, que se trata de un concepto inestable. Las definiciones que la intentan encerrar suelen ser frágiles, provisionales, muchas veces insuficientes. Hall (2006) lo señala con claridad al recordar que, incluso entre quienes comparten un mismo campo de estudio, persisten profundas divergencias sobre su significado. Esto no es casual. La identidad, más que una noción clara y delimitada, es un terreno de disputa, una construcción que arrastra consigo ambigüedades, tensiones, aperturas. En las ciencias sociales, sigue siendo una categoría multifacética, poco sistematizada, que desafía cualquier intento de definición definitiva. Como otros fenómenos sociales complejos, necesita ser leída con cautela, reconociendo los límites de los marcos teóricos y la necesidad constante de revisión crítica.

En este sentido, la identidad no es un punto de llegada ni un atributo fijo. No se trata simplemente de una categoría teórica que se define y ya. La identidad es vivida, se trama con lo cotidiano, con lo que uno dice de sí mismo y con lo que otros devuelven como espejo. No es estable. A veces se quiebra, otras se recomponen. Por eso ha sido objeto de atención desde distintos campos del saber.

La filosofía la ha interrogado desde sus fundamentos, la sociología la ha rastreado en lo colectivo, los estudios culturales han problematizado sus tensiones, la educación la ha vinculado al oficio de enseñar, y la psicología ha intentado comprenderla desde la subjetividad que se construye y se transforma. Y desde cada uno de esos campos, se añaden nuevas capas, nuevos énfasis. La identidad personal, en sus expresiones individual, social, cultural o narrativa, ha sido comprendida desde hace siglos como parte esencial de la conciencia de sí y también como herramienta de acción colectiva.

Brewer (2001) propone una clasificación útil para organizar estas múltiples entradas. Agrupa las formas de entender la identidad en tres grandes categorías. La primera está relacionada con el autoconocimiento individual, e incluye aspectos como el género, la etnicidad o la cultura. La segunda se construye en la interacción social, en los roles que se asumen y se negocian con los otros. Y la tercera se vincula al sentimiento de pertenencia a grupos sociales más amplios. Esta tipología permite afirmar que la identidad profesional docente no se restringe a una sola dimensión. Se forma a partir del cruce entre lo personal,

lo relacional y lo colectivo, y ese entrelazamiento le otorga un carácter dinámico, contextual y profundamente histórico.

Las ciencias sociales han recorrido distintos caminos para pensar la identidad. Desde las posturas esencialistas que intentaban fijarla en atributos estables, hasta los enfoques posmodernos y postestructuralistas que la comprenden como una construcción siempre provisional, fragmentada, en movimiento. Hoy se acepta, en buena parte de la literatura, que los procesos de subjetivación no se dan en línea recta. Lo identitario se construye entre mezclas, tensiones, multiplicidades. Un mismo sujeto puede sostener pertenencias diversas, identidades parciales, relatos que cambian con el tiempo.

En este campo de reflexión, el trabajo de Dubar (2005) resulta especialmente pertinente para comprender cómo las identidades profesionales se configuran en medio del cambio. Su enfoque desplaza la idea de identidad como algo fijo y la plantea como una construcción relacional y situada, marcada por trayectorias personales, pero también por estructuras sociales en transformación. En su mirada, la identidad no se posee: se construye, se negocia, se reconfigura continuamente en respuesta a los movimientos del entorno laboral y educativo. No es un dato previo, sino el resultado de un proceso social que combina estructuras y trayectorias. Es algo que se negocia. Se construye en los cruces entre las condiciones objetivas del entorno institucional y las experiencias subjetivas del propio sujeto. Para Dubar (2005), las identidades son narraciones en disputa. Se producen en relación con los otros, con las normas, con las biografías, con los discursos que nos atraviesan.

Cuando se aplica esta mirada a la docencia, la identidad profesional deja de ser una categoría cerrada. Se vuelve una posibilidad. Una práctica que se actualiza constantemente, en función del contexto, de la historia vivida, de las condiciones de trabajo, de los vínculos construidos en la escuela y fuera de ella. No hay una sola forma de ser docente. Hay múltiples maneras de significar ese lugar, de ocuparlo, de disputarlo incluso. La identidad profesional, así, es siempre tentativa. Se ajusta, se resiste, se reformula. Es ahí donde reside su fuerza y, también, su complejidad.

El autor distingue cuatro formas esenciales de identificación que intervienen en la construcción de la identidad personal. No se trata de

compartimentos cerrados, sino de dimensiones que se entrelazan, se superponen y, a veces, entran en tensión.

1. Los **nombres propios** remiten a las marcas del origen. Están ligados al linaje, a la pertenencia étnica, a las costumbres heredadas, a las tradiciones culturales que configuran lo que podríamos llamar una base identitaria. Son esas raíces que el sujeto no elige, pero que lo sitúan en una historia compartida.
2. Los **nombres función** se vinculan con las posiciones sociales que se ocupan a lo largo de la vida. Roles familiares, escolares, profesionales. Aquí aparece lo que Dubar llama el yo socializado o identidad institucional. Es lo que el entorno reconoce y legitima, lo que permite ser ubicado dentro de un marco colectivo.
3. Los **nombres íntimos** expresan una dimensión más subjetiva. Tienen que ver con el deseo de ser visto de una cierta manera, con aquello que el sujeto anhela que se reconozca en él. Es lo que Dubar denomina el yo revolucionario, ese impulso interior que empuja hacia la transformación, hacia la afirmación de un valor propio que no depende solo del entorno.
4. Finalmente, los **nombres intrigas** se construyen en el relato de sí. Son las narrativas que cada persona elabora para dar sentido a su trayectoria, a sus elecciones, a sus rupturas. Aquí se sitúa el yo emprendedor, que no espera ser definido por los otros, sino que se inventa en el cruce entre la experiencia pasada y los proyectos que se proyectan hacia el futuro.

Estas cuatro dimensiones convergen en lo que Dubar (2005) denomina identidad narrativa, una noción que se nutre profundamente del pensamiento de Correia (2012). Para este autor, la identidad del sujeto no es una esencia que se descubre, sino algo que se va configurando a través de los relatos que el propio sujeto construye sobre sí. Es en el acto de contar la propia historia donde se da forma a quien la protagoniza. La narrativa, entonces, no es un mero ornamento. Es estructura. Permite entrelazar experiencias vividas, vínculos significativos, momentos de ruptura, silencios incluso, y darles un sentido que sostiene una cierta coherencia de sí, aunque siempre provisoria. De este modo, la visión que cada individuo tiene de sí mismo se conforma mediante el lenguaje, y encuentra

en las historias una forma de expresión que otorga continuidad a su recorrido personal y profesional.

Desde esta mirada, resulta imprescindible subrayar que las identidades, incluida la profesional docente, no son estructuras cerradas. Se construyen en diálogo con múltiples referencias, en medio de conflictos, tensiones, ambigüedades. Se negocian constantemente. Se actualizan a medida que cambian los contextos sociales, históricos e institucionales donde cada sujeto está inmerso. Hall (2006) lo dice sin rodeos. En nuestros días, ser uno mismo es un proceso que nunca se completa. Las identidades se transforman, se contradicen, se reinventan al ritmo de los desplazamientos, de las inestabilidades, de las nuevas condiciones que nos desafían.

Hall (2006) nos invita a cuestionar la idea de una identidad estable, una especie de núcleo interno que permanece intacto. Para él, no hay un yo único que atraviesa el tiempo sin alteraciones. Somos sujetos que encarnan diferentes identidades a lo largo de la vida, según los contextos, las experiencias, los vínculos que tejemos. Dentro de cada uno conviven voces, pertenencias, fragmentos que no siempre armonizan. A veces se contradicen. Y tal vez esa ilusión de ser siempre los mismos no sea más que una historia que aprendimos a contarnos, un relato reconfortante que nos da continuidad en medio de tanto cambio.

Esa multiplicidad que Hall (2006) reconoce como constitutiva del sujeto contemporáneo encuentra ecos en las reflexiones de Oliveira Jitsumorique (2022). En su lectura, la identidad en el presente ya no responde a moldes rígidos. Las antiguas categorías que definían el ser pierden consistencia. Los significados se vuelven más porosos. Según el autor, estamos en un tiempo en el que las formas tradicionales de reconocerse y ser reconocido se desestabilizan.

Lo identitario ya no cabe en la lógica binaria del ser esto o aquello. Emergente en este escenario es el concepto de elastidentidades o identilasticidades, que expresa una condición existencial abierta, en constante movimiento, en la que las personas buscan formas más flexibles y plurales de ser. No se trata de negar ni de afirmar algo de manera absoluta. Es más bien una tentativa simbólica de recomposición frente a las exigencias normativas que imponen pertenencias cerradas. Una manera distinta de habitar la contradicción.

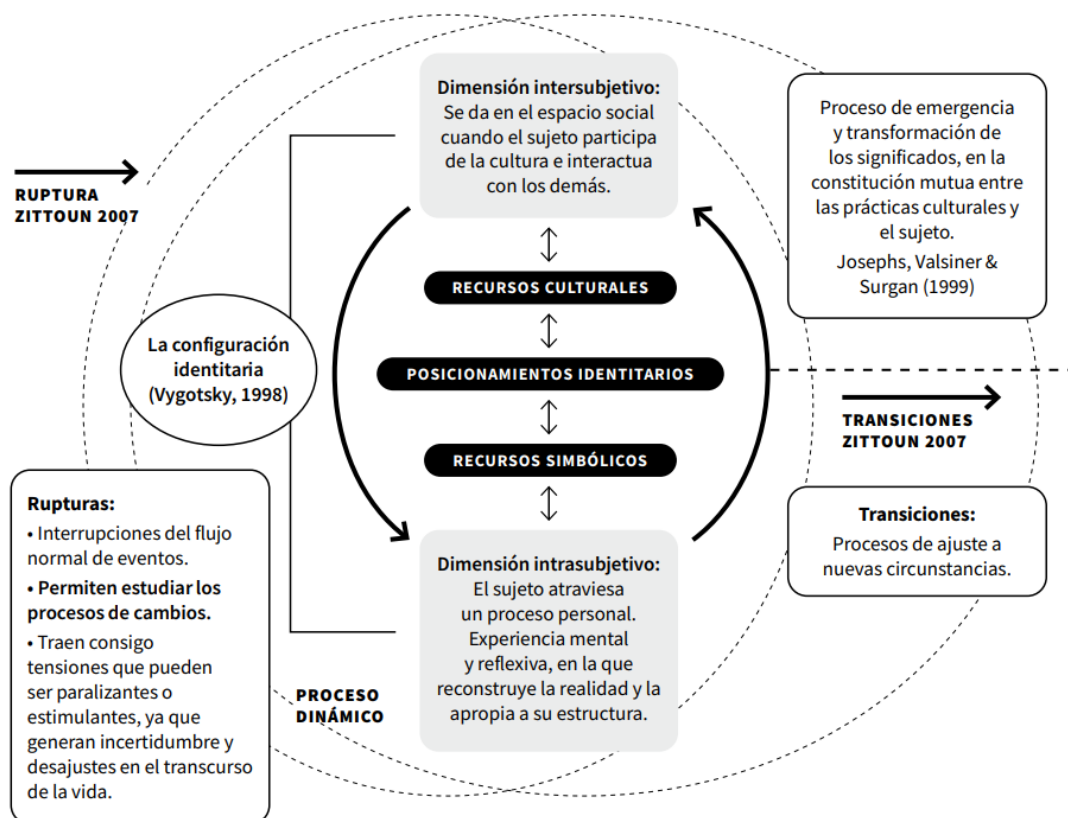
Desde esta perspectiva, la identidad debe entenderse como proceso. Relacional, histórico y biográfico. Se construye en el entrecruzamiento entre la trayectoria individual y las condiciones culturales y sociales del trabajo docente. Por eso se torna una clave para comprender cómo las y los docentes narran, resignifican y, muchas veces, reinventan sus formas de estar en la profesión, especialmente en contextos marcados por transformaciones aceleradas.

En estos tiempos de cambios intensos, que atraviesan lo social, lo cultural y lo profesional, resulta cada vez más necesario ampliar el campo de análisis de la identidad. Ya no basta con los aportes clásicos de la sociología o de la filosofía. Las ciencias cognitivas, por ejemplo, han comenzado a ofrecer nuevas perspectivas para pensar el sujeto, el yo, la capacidad humana de reconstruirse identitariamente en respuesta a nuevas condiciones.

En esa línea, la configuración identitaria puede ser pensada desde dos dimensiones que se relacionan de forma constante. Por un lado, una dimensión intersubjetiva, que se expresa en el plano social mediante la participación del sujeto en la cultura, en las relaciones, en el intercambio con los otros. Por otro, una dimensión intrasubjetiva, más silenciosa, que tiene que ver con un proceso interno de reflexión mediante el cual el individuo resignifica sus vivencias y las integra a su propia narrativa (Vygotsky, 1998). Estas dos dimensiones no se excluyen. Se retroalimentan. Y están en transformación continua, porque se nutren de los repertorios culturales, de las identidades asumidas y de los símbolos que se incorporan a lo largo de la vida.

La Figura 1 ilustra los elementos conceptuales que se articulan en la reconfiguración identitaria, en diálogo con el modelo de ruptura y transición desarrollado por Zittoun (2007), aportando así una visualización de los procesos de cambio que atraviesan las trayectorias docentes en escenarios contemporáneos.

**Figura 10: Componentes de la reconfiguración identitaria**



Fuente: Vélez-Guerra et al. (2024)

La figura invita a pensar la identidad no como un bloque sólido, sino como una corriente en movimiento. Algo que no se posee de una vez para siempre. Se forma y se transforma. Se descompone, se reorganiza. Cada experiencia vivida, cada interacción social, cada contexto en el que nos encontramos va dejando huellas.

A veces, los efectos no dejan marcas a simple vista, pero se cuelan en cómo recordamos, cómo sentimos o cómo leemos lo que nos pasó. Se modifica el modo en que recordamos ciertos hechos, en cómo los relatamos y, con ello, también se transforma la forma en que nos entendemos como profesionales. Lo que muchas veces se nombra una ruptura, no siempre es un accidente aislado, sino un punto de giro que marca un antes y un después en la trayectoria. Momentos que nos interpelan, que nos sacuden, que nos fuerzan a revisar nuestras propias convicciones. Porque no se trata solo de adaptarse, sino de permitir que otras formas de ser, de habitar el oficio, de pertenecer a este

colectivo difuso que es la docencia, encuentren su lugar. Aunque sea incómodo. Aunque duela. Aunque no tengamos aún todas las palabras para nombrarlo.

Vélez-Guerra (2024), al referirse a este proceso, lo describe como un desplazamiento constante entre distintas zonas de la identidad. No es un tránsito suave. Se activa, casi siempre, cuando la rutina se interrumpe. Un evento inesperado, un conflicto, una pérdida. Algo se desajusta, y el sujeto se ve compelido a adaptarse. Esa adaptación no es inmediata ni mecánica. Es una transición, muchas veces áspera, que exige del individuo una recomposición de sentidos. Las tensiones que emergen en este punto pueden frenar, pero también pueden abrir. Depende. Del momento, del contexto, del soporte, del deseo. Y Zittoun (2007) ayuda a comprender que en esas transiciones se disputan significados, se reelaboran vínculos, se reconfiguran las coordenadas simbólicas de la experiencia.

En las últimas décadas, esta idea de identidad como flujo abierto ha encontrado eco en los aportes de la neurociencia, especialmente a través del concepto de plasticidad neuronal. No se trata solo de una metáfora. Es una realidad biológica. El cerebro, dicen, no es una estructura rígida. Es flexible. Se moldea, se adapta, se reinventa, incluso en edad adulta. Las conexiones sinápticas se reorganizan a partir de las vivencias, del entorno, del otro. En este sentido, la plasticidad cerebral respalda, desde otro lugar, la idea de que la identidad no se ancla, sino que se (re)configura a lo largo del tiempo.

Para la teoría educativa, esto no es un dato menor. Al contrario. Implica cuestionar modelos deterministas que conciben al sujeto como una entidad fija, cerrada, determinada. La posibilidad de reorganizar patrones de pensamiento, de resignificar lo vivido, de transformar el modo de estar en el mundo, como subrayan Bernal Guerrero y Rego Gonçalves (2008), se convierte en una pieza clave para repensar los procesos formativos. Y es aquí donde la educación se cruza con la neuroplasticidad, no como una promesa técnica, sino como una apuesta ética y epistemológica sobre el potencial de transformación humana.

Los mismos autores señalan que comprender la identidad desde este nuevo horizonte exige considerar los efectos de lo que denominan la “revolución cognitiva”. Una transformación en la forma de entender al ser humano, sus aprendizajes, su desarrollo. La plasticidad cerebral, en este contexto, no solo

permite adaptar comportamientos. Permite, sobre todo, reescribir narrativas, reconstituir modos de significar, abrirse a otras formas de sí.

En este punto, cabe insistir: nuestro cerebro cambia. Con lo que vivimos, con lo que sentimos, con lo que pensamos. Cambia a partir de lo que elegimos, pero también a pesar de lo que no elegimos. Como recuerdan los propios Bernal Guerrero y Rego Gonçalves (2008), esa capacidad de transformación no tiene por qué seguir una lógica lineal. A veces, retrocede. A veces, se detiene. Pero siempre está ahí, latente. Y eso es, en sí mismo, un dato esperanzador. Porque significa que la identidad puede reconstruirse. Que no estamos condenados a repetirnos. Que podemos ensayar otras versiones de nosotros mismos.

Desde este marco interpretativo, ya no basta con pensar la identidad como una narrativa estructurada a partir de la memoria o del lenguaje, como sugería Correia (2012). Es necesario ampliar el campo. Ver la identidad también como un proceso sináptico, cognitivo, corporal. Lo que significa, en términos pedagógicos, asumir que el docente, en tanto sujeto identitario, no solo reinterpreta sus prácticas. Las reconstruye desde adentro. Piensa distinto. Enseña distinto. Se relaciona de otras maneras con su entorno.

No se trata solo de insistir en lo evidente sobre la pandemia, sino de entender que experiencias como esa no solo sacuden lo laboral: obligan a revisar de raíz qué entendemos por identidad docente, no en abstracto, sino en la urgencia concreta de sostenerse y reconstruirse en medio del caos. Lo emocional, lo cognitivo, lo material, todo se mezcló en una misma escena de incertidumbre. Los docentes, de repente, se encontraron expuestos a presiones inéditas, y no solo por las nuevas tecnologías o por la distancia del aula. Lo que estaba en juego era algo más profundo.

Cambiaron los escenarios, sí, pero también las preguntas que cada uno se hacía sobre su lugar, su función, su sentido. Y en medio de ese torbellino, quedó claro que reconfigurar la propia identidad no es un proceso leve ni instantáneo. Es intenso. A veces, silencioso. Pero deja huella. La resiliencia, en este caso, no es solo simbólica. También es biológica. El cuerpo la siente. La mente la atraviesa. Y todo eso impacta en la manera en que se enseña, se aprende y se ejerce la profesión.

Reconocer, por tanto, la plasticidad como un componente constitutivo de la identidad docente contemporánea es abrir espacio para nuevas

interpretaciones de la docencia. No como una función estática, sino como un proceso en movimiento. En el que inciden, simultáneamente, políticas, tecnologías, narrativas sociales, instituciones... y también, por supuesto, la capacidad orgánica del sujeto de adaptarse, resistir, reaprender, rehacerse.

En el contexto posmoderno, donde lo sólido parece diluirse, la fluidez identitaria no implica vacío. Al contrario. Es, si se quiere, una señal de vitalidad. Una pulsión interna que, pese al desgaste, insiste en recomponerse. Porque cuando todo parece inestable, cuando las certezas educativas se diluyen entre reformas apuradas, dispositivos nuevos y políticas que cambian sin previo aviso, lo que hace el sujeto docente no es simplemente resistir. Es rehacerse. No por elección caprichosa, sino porque ya no hay forma de sostener lo anterior tal como era. Durante la pandemia, esto quedó a la vista. La identidad no se rompe y ya. Se desarma, se sacude, pero también busca, en medio del caos, otra manera de ser posible. Porque enseñar hoy no es lo mismo que ayer. Porque los sentidos se han desplazado. Y porque reconstruirse es, quizá, la única forma de seguir siendo.

## **2.4 Identidad Docente: Procesos, Dimensiones y Relacionalidad**

Abordar la identidad profesional docente implica sumergirse en un territorio fértil y, al mismo tiempo, lleno de aristas. No es una noción fija ni mucho menos cerrada. Se trata de una construcción que se va haciendo, rehaciendo y a veces incluso deshaciendo, al compás de las experiencias, de los contextos y de los vínculos. Esta categoría, por su densidad y dinamismo, constituye el eje vertebral de esta investigación. Indagar cómo se produce, se tensiona y se resignifica la identidad del profesorado a lo largo de su recorrido vital y profesional permite comprender con mayor profundidad los efectos, a veces imperceptibles, a veces disruptivos, que ejercen las políticas formativas, los contextos de crisis y las mutaciones tecnológicas en el hacer cotidiano de la docencia.

En este apartado, nos proponemos reunir y entrelazar algunas de las principales contribuciones teóricas que han intentado pensar la identidad docente desde enfoques diversos. Lo hacemos sabiendo que este objeto de

estudio escapa a cualquier lectura unilateral. Sus dimensiones son personales, pero también sociales. Se enraíza en lo institucional sin dejar de ser profundamente subjetiva. Es profesional, sí, pero también simbólica, cultural, afectiva.

Cualquier tentativa de comprender la identidad docente exige, como punto de partida, ampliar la mirada. Remitirnos al concepto más amplio de identidad humana. Esa que se despliega en múltiples capas: lo personal, con sus marcas íntimas; lo social, tramado en el lazo con los otros; lo cultural, nutrido de símbolos, historias y sentidos compartidos. Estas dimensiones interactúan constantemente con el yo, que no es un núcleo cerrado, sino un sujeto situado, encarnado, atravesado por escenarios concretos como la escuela, el colectivo docente o los dispositivos normativos que delinear su práctica.

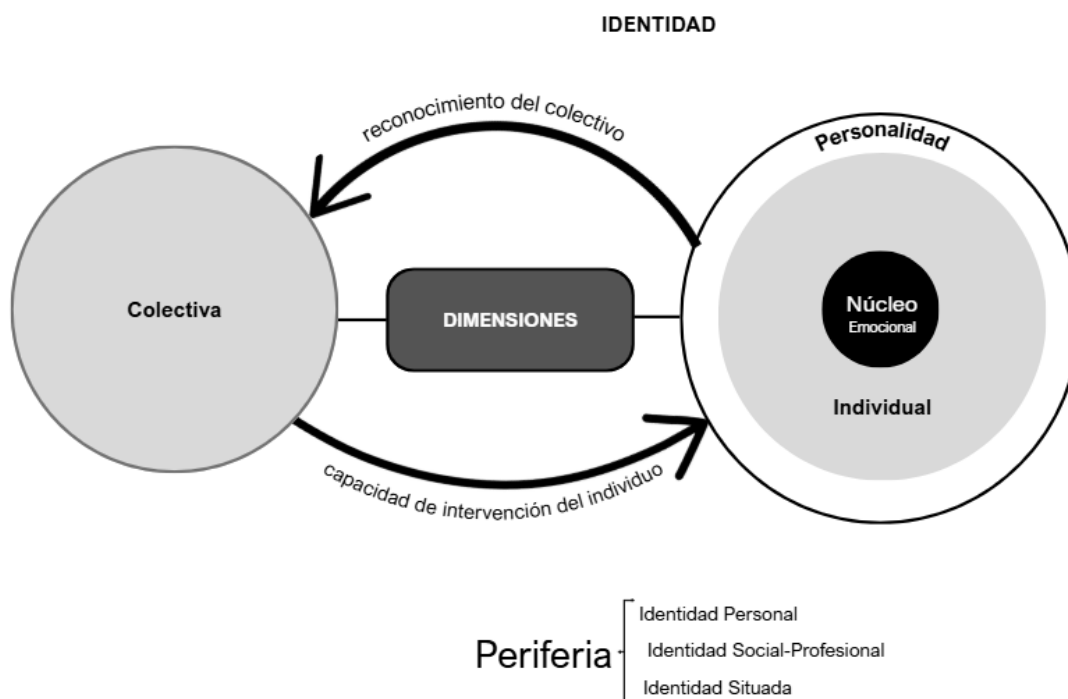
Cardoso, Batista y Graça (2016) sostienen que la identidad se configura como un fenómeno complejo, articulado por una dimensión individual, frecuentemente vinculada a la personalidad, y otra colectiva, que posiciona al sujeto en grupos, comunidades o instituciones. No es una disyuntiva entre lo íntimo y lo social. La identidad se teje precisamente en el entrelugar donde la experiencia singular se encuentra con lo compartido. Y es en esa zona de cruce donde emergen los sentidos que sostienen el oficio de enseñar.

La identidad docente no nace acabada ni se sostiene en una esencia inmutable. Se construye y se reconstruye entre capas de vivencias, creencias heredadas o puestas en cuestión, presiones institucionales, silencios cotidianos e interacciones tanto con los otros como consigo mismo. En medio de las reconfiguraciones que sacuden el campo educativo, el profesorado no solo enseña, está en cada instante convocado a aprender, desaprender y resignificar sentidos. En ese devenir, la identidad se revela como algo relacional, en constante elaboración a lo largo de la vida, y que no puede reducirse a un atributo fijo o definitivo. Marcelo y Vaillant (2009) sostienen que esta construcción es, a la vez, colectiva e individual, pues se nutre de las experiencias compartidas, pero se modela según los valores que cada sujeto atribuye a lo vivido. Pensar la formación docente, por tanto, exige más que organizar contenidos o técnicas, requiere apertura al desvío, escucha sensible a las subjetividades y disposición a habitar las contradicciones que hacen de la docencia un oficio siempre en transformación.

La escuela, como espacio relacional, simbólico e históricamente marcado, opera como uno de los escenarios privilegiados de esas construcciones identitarias. Allí no solo se enseña o se aprende. Se actúa, se pertenece, se resiste. La identidad docente no se forja en abstracto, sino en la fricción cotidiana con los otros: alumnos, colegas, normativas, dilemas. Se configura en la acción, pero también en la interpretación de esa acción. En lo que se dice, en lo que se omite, en lo que se espera y en lo que no llega.

Pensar la identidad docente exige por tanto atender tanto a las condiciones estructurales que la condicionan como a las formas singulares de habitarla. Implica reconocer que esa identidad nunca está completamente hecha. Se mueve, se transforma, se fragmenta y a veces se recompone. De forma sutil o en medio de rupturas. Con fisuras o silencios. Y es precisamente esta condición inestable y relacional la que la convierte en una categoría potente, aunque difícil de capturar. Porque se trata, en el fondo, de intentar decir algo sobre lo que aún está siendo dicho.

**Figura 11: Modelo Sistêmico da Identidade: Núcleo, Periferia e Dimensões Relacionais**



Fuente: creación propia a partir de las ideas de Cardoso et al. (2016).

En suma, la Figura 11 permite visualizar con claridad que la identidad no puede entenderse de manera unidimensional. Se trata, más bien, de un fenómeno entrelazado, donde conviven dos dimensiones que no se oponen, sino que se requieren mutuamente: la individual y la colectiva. La primera, profundamente arraigada en la subjetividad, contiene el núcleo emocional del sujeto, con sus experiencias, valores, memorias y maneras de sentir el mundo. La segunda, por su parte, emerge del encuentro con los otros, del reconocimiento que se recibe, de las normas sociales que orientan el comportamiento y de los marcos culturales que delimitan lo pensable y lo decible.

Separarlas es posible solo a modo analítico, porque en la práctica ambas se influyen, se tensionan y se modifican de forma constante. La afirmación del yo necesita ser validada por el nosotros. Y ese nosotros, a su vez, cambia cada vez que un individuo interviene, cuestiona o transforma los sentidos compartidos. Alrededor de ese núcleo identitario más profundo, se despliegan otras capas más móviles, más permeables, como la identidad personal, la identidad social-profesional y la identidad situada. Todas ellas configuran una periferia viva, que se adapta a los contextos y que se reinventa al ritmo de los vínculos, de los escenarios y de las narrativas que se construyen.

En el ámbito educativo, esta complejidad se acentúa. Los docentes no solo enseñan, sino que actúan dentro de un entramado de expectativas cruzadas: las propias, que se gestan en su biografía profesional; las institucionales, que se imponen desde marcos normativos; las políticas, que delinean el sentido de la profesión; y las interpersonales, que se juegan en cada encuentro con estudiantes, colegas y familias. Cada uno de esos elementos moldea, de algún modo, la forma en que el profesorado se percibe y se posiciona.

Frente a esa densidad, muchas de las definiciones tradicionales sobre identidad parecen ya no alcanzar. Las visiones modernas, que apostaban por una identidad sólida, coherente, estable, pierden fuerza ante la evidencia de trayectorias docentes cada vez más fragmentadas, marcadas por la movilidad, por las rupturas y por los cambios. Pero tampoco resulta suficiente la mirada posmoderna que diluye al sujeto en una multiplicidad fluida y sin anclaje. Esa fragmentación radical, aunque útil para pensar lo híbrido, muchas veces impide

reconocer la necesidad de continuidad, de algún hilo narrativo que permita sostenerse.

Es justamente en esa tensión que algunos autores contemporáneos han intentado abrir otros caminos. Lejos de optar por uno u otro extremo, proponen abordajes más flexibles, capaces de integrar la unidad y la diversidad, lo estable y lo cambiante. Akkerman y Meijer (2011), por ejemplo, plantean la identidad como un proceso esencialmente dialógico. En su propuesta, no se trata de resolver la tensión entre unicidad y multiplicidad, entre continuidad y discontinuidad, entre lo individual y lo colectivo. Se trata, más bien, de aceptarla. De habitar ese espacio intermedio donde el sujeto, lejos de ser un ente acabado, se convierte en alguien que conversa consigo mismo, con los otros y con el mundo para poder decir quién es.

Según estos autores, la identidad docente puede pensarse a partir de tres ejes dialógicos:

- **Multiplicidad/Unicidad:** La identidad está compuesta por múltiples "posiciones del yo" que coexisten en el sujeto. Estas posiciones pueden reflejar distintos roles (docente, investigador, formador, gestor), contextos (escuela pública, privada, urbana, rural) y expectativas sociales. A pesar de la multiplicidad, el "autodiálogo" permite mantener una sensación de coherencia y unicidad en la diversidad identitaria.
- **Discontinuidad/Continuidad:** La identidad se transforma con el tiempo, los docentes se reconfiguran ante nuevas exigencias, experiencias formativas o rupturas. No obstante, este cambio no anula la continuidad: las narrativas de sí mismos conectan el pasado, el presente y el futuro, confiriendo sentido a las experiencias y trayectorias.
- **Social/Individual:** Las identidades docentes se moldean a través de las interacciones sociales, como las políticas educativas y las relaciones con estudiantes, colegas y directivos, pero también son mediadas por elecciones individuales, agencia y reflexividad. Existe, por tanto, una interdependencia permanente entre lo colectivo y lo personal.

La propuesta desarrollada por Akkerman y Meijer (2011) cobra un significado particular cuando se la piensa en el terreno de la docencia. Allí, el sujeto no solo transmite contenidos, sino que se mueve constantemente entre dos planos que a veces se entrecruzan, otras veces se oponen. Por un lado, están las expectativas externas, las normas, los reglamentos, las rutinas institucionales. Por otro, latén los deseos personales, las convicciones, los miedos, los proyectos que muchas veces no encuentran lugar. En medio de esa tensión se configura la identidad docente. No como algo que se posee, sino como algo que se va haciendo, se va relatando, se va habitando en la práctica misma, en las relaciones que se tejen en la escuela y en las historias que cada docente va contando sobre su hacer y su sentido.

Esa dimensión relacional del concepto también se refleja en el pensamiento de Claude Dubar (2005), quien entiende la identidad profesional como una síntesis siempre inestable entre procesos de socialización, tanto primaria como secundaria, y el reconocimiento que se recibe o se niega desde las instituciones y desde la sociedad. Es decir, no se trata de algo fijo, sino de algo que se reconfigura continuamente, sobre todo cuando el sujeto se enfrenta a nuevas trayectorias, a rupturas inesperadas o a escenarios que desafían las narrativas anteriores.

Trasladado al ámbito de la formación del profesorado, este enfoque aporta una mirada más compleja sobre el desarrollo profesional. Deja claro que la identidad no está preestablecida, ni se hereda ni se impone. Más bien, se construye en el ejercicio mismo de enseñar, en la capacidad de reflexionar, de aprender con otros y de reinventarse frente a los cambios. De igual manera, invita a abandonar la idea de una identidad puramente individual, mostrándonos que esta se encuentra fuertemente condicionada por discursos, políticas y estructuras que, muchas veces, escapan al control del sujeto. Este punto será retomado en los siguientes apartados.

En ese movimiento, la identidad no se manifiesta con estridencia, pero opera como un anclaje silencioso que permite seguir, incluso cuando todo parece desordenarse. No siempre da respuestas claras, pero sí ofrece un norte, una dirección posible, aunque el terreno se vuelva resbaladizo. Y es precisamente en esa tensión entre lo firme y lo incierto donde cobra fuerza el aporte de Cardoso et al. (2016). Su propuesta, lejos de cerrar el debate, lo organiza, al sugerir una

lectura más estructurada del fenómeno identitario, distinguiendo entre lo que llaman núcleo y periferia. Esta distinción, aunque esquemática, permite percibir con mayor nitidez qué elementos tienden a perdurar en el tiempo y cuáles se muestran más porosos al cambio, más dispuestos a mutar frente a las exigencias de contextos, relaciones y desafíos nuevos.

Si miramos hacia las identidades individuales, el núcleo suele estar poblado de emociones profundas. Allí habitan las experiencias más íntimas, los afectos persistentes, los recuerdos que no se apagan y las convicciones que, de alguna manera, nos sostienen incluso cuando todo alrededor cambia. Ese espacio íntimo, que a veces cuesta nombrar, configura lo que podríamos entender como el “yo esencial”, no en un sentido metafísico, sino vivencial. En los márgenes, en esa periferia que rara vez se detiene, se encuentran las capas que con más facilidad se deslizan o se transforman. Ahí aparecen los roles que asumimos en el entramado social, las funciones profesionales que ejercemos y, también, las maneras en que nos vemos y nos dejamos ver por los demás. Son posicionamientos que no siempre obedecen a una lógica lineal, porque dependen, en gran parte, del contexto, del momento, del espacio que habitamos y de las relaciones que allí se construyen.

Ahora bien, si desplazamos la mirada hacia las identidades colectivas, el mapa se vuelve otro. En comunidades como la docente, donde el vínculo profesional se entrelaza con valores compartidos y relatos comunes, el centro identitario ya no descansa en la emoción personal. Lo que lo constituye, más bien, es una urdimbre de saberes, códigos, rutinas, ideales pedagógicos, formas de estar y hacer que se transmiten, se negocian y, en cierta medida, se defienden con firmeza. Esa base común es lo que permite a un colectivo reconocerse como tal. Es lo que sostiene ese “nosotros” que no siempre se pronuncia, pero que se intuye en los gestos, en las prácticas cotidianas, en los silencios compartidos. En su periferia, por otro lado, aparecen las representaciones sociales, los discursos que circulan, las acciones que se emprenden en nombre de ese colectivo. Y es en ese borde, a menudo difuso, donde las identidades se ponen en juego, se redefinen y se proyectan.

Pensar la docencia desde esta mirada implica aceptar que la identidad profesional no puede reducirse ni al individuo ni al colectivo. Es ambas cosas a la vez. La identidad docente no se deja atrapar en un solo plano. Se entreteje, a

veces con fuerza, otras con sutileza, entre las emociones y las estructuras que sostienen la vida profesional. Nace del recorrido personal, sí, pero también se impregna de las memorias colectivas, de los ritos escolares, de las lógicas institucionales que a menudo marcan el paso sin preguntar. Es una trama densa, tejida entre lo que se vive en carne propia y lo que se hereda o se comparte con otros.

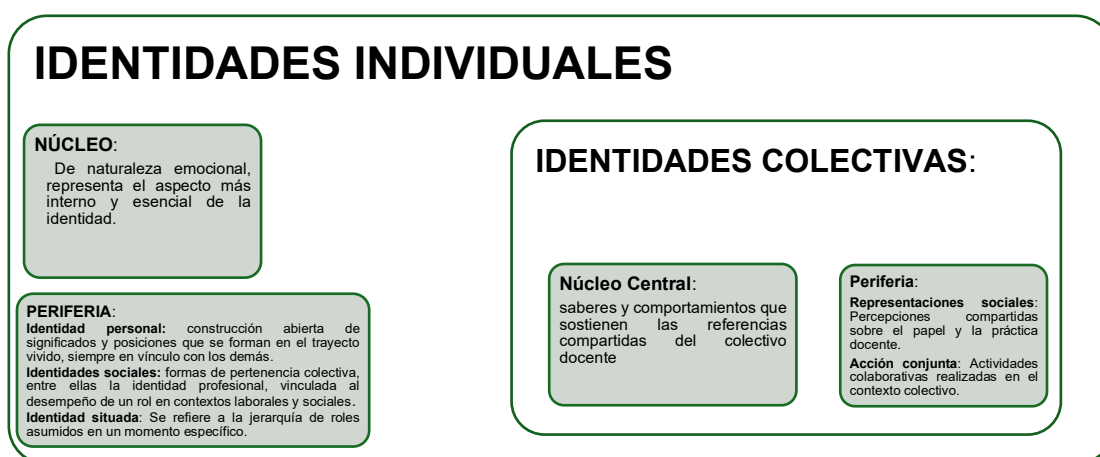
Hay allí un vaivén constante. Una especie de danza entre lo íntimo y lo expuesto, entre lo que uno siente que es y lo que los demás están dispuestos a reconocer. Esa oscilación, a veces incómoda, a veces reveladora, es justamente lo que convierte a la identidad docente en un terreno fecundo para entender cómo los profesores no solo habitan su profesión, sino que también la interrogan, la enfrentan, la reinventan. Y en medio de tantos cambios, presiones y contradicciones, siguen intentando encontrarle un sentido. O, al menos, no perderlo del todo. Se construye con las emociones, pero también con las normas. Se alimenta de experiencias personales, pero también de la historia de la profesión y de los movimientos que atraviesan la escuela como institución. Al reconocer esa oscilación entre lo íntimo y lo social, entre lo central y lo periférico, la teoría de Cardoso et al. contribuye a una lectura más completa de la identidad docente: como una totalidad viva, en constante movimiento, hecha de capas que se interrelacionan, se tensionan y se actualizan.

Estas ideas convergen en una tesis fundamental: la identidad profesional docente no está lista, no es algo que se alcance y se conserve intacto. Es, más bien, una construcción permanente, una negociación constante entre lo que se quiere, lo que se puede, lo que se espera y lo que se logra. Es un relato que se arma con palabras, con gestos, con vínculos y con silencios. Es un espacio de posicionamiento en el que el docente no solo se deja moldear por la estructura, sino que también la interpela, la transforma, le da otros sentidos.

Esta comprensión articulada, que atraviesa lo subjetivo, lo social y lo institucional, encuentra una síntesis especialmente útil en la propuesta de Cardoso et al. (2016), al diferenciar entre núcleo y periferia y permitir una lectura más dinámica del modo en que los profesores se sitúan, se perciben y se reinventan dentro de la profesión. En un mundo educativo que no deja de mutar, esta mirada se vuelve clave para entender cómo se construyen, se sostienen y se resignifican las identidades docentes.

La Figura 12 intenta traducir visualmente los entramados de esta teoría. No se limita a enumerar conceptos, sino que propone una lectura dinámica de las identidades, mostrando tanto sus componentes individuales y colectivos como las capas que las conforman y los desplazamientos que las recorren. Es una invitación a pensar la identidad no como algo dado, sino como una construcción en tránsito, sujeta a múltiples influencias y resignificaciones.

**Figura 12: Síntesis de la Teoría de las identidades individuales y colectivas**



Fonte: Adaptado de Cardoso et al. (2016)

Tal como se sugiere en la figura, en el caso de las identidades individuales el núcleo suele tener un carácter emocional. Allí se enraízan las memorias más íntimas, los afectos persistentes, ese “yo” que no siempre se nombra, pero que estructura la experiencia. En contraste, la periferia se despliega en tres niveles entrelazados. La identidad personal, asociada a los papeles que uno asume en la sociedad; la identidad social, que incluye, por ejemplo, el ser profesor como posicionamiento colectivo; y la identidad situada, que cambia según el escenario y el momento, revelando cómo nos ubicamos, consciente o inconscientemente, dentro de los sistemas de relaciones.

Cuando se trata de identidades colectivas, el núcleo deja de ser afectivo para anclarse en saberes compartidos, prácticas que se repiten y formas comunes de interpretar lo que se hace. Lo que une al grupo no es solo la función, sino una forma de entenderla. En la periferia, circulan las representaciones que

ese colectivo genera, las acciones que emprende, los discursos que legitima o cuestiona. Todo ello configura una narrativa común que puede no ser uniforme, pero que permite cierto reconocimiento mutuo.

Este modelo teórico ofrece una clave potente para pensar la profesión docente. Ayuda a leer cómo los profesores se reconocen como tales, cómo se sienten parte de un colectivo, y cómo se mueven entre lo singular de su experiencia y las reglas, a veces rígidas, del campo profesional. También abre espacio para interrogarnos sobre cómo las políticas formativas, las reformas o las crisis institucionales afectan ese entramado identitario, una cuestión que se retomará en el apartado siguiente.

En el campo específico de la docencia, lo colectivo adquiere una densidad particular. Nadie enseña en el vacío. Cada gesto en el aula, cada elección didáctica, cada palabra dicha o callada, está atravesada por las normativas, los valores institucionales y las culturas profesionales que modelan, de alguna manera, la acción educativa. El profesor no actúa solo. Se inscribe en una trama de prácticas compartidas, integra grupos con modos específicos de nombrar y de hacer, se ve reflejado o desafiado en los otros. Por eso, la identidad profesional no es solo algo que se siente por dentro, sino algo que se va haciendo con los demás, entre lo repetido, lo que incomoda y lo que da lugar.

Pero esta experiencia no es idéntica para todos. Hay diferencias. Hay trayectorias que pesan más, contextos que condicionan, discursos que resuenan de manera distinta en cada sujeto. Como advierte Gee (2000), las identidades no se entienden fuera de los sistemas interpretativos que las sostienen. Lo que alguien considera central en su identidad puede no serlo para otro. Y eso nos recuerda que la identidad, lejos de ser un dato estático, es siempre una construcción situada, plural, negociada. Y, a menudo, contradictoria.

Según Gee (2000), no existe una única forma de ser o de construirse como sujeto. Las identidades no son categorías estables, sino procesos que se configuran de manera diversa, en función de su origen y de los contextos en los que emergen. Con base en esta premisa, el autor propone una tipología que distingue cuatro modos de construcción identitaria, cada uno vinculado a dinámicas específicas de poder, reconocimiento y situación.

## **1. Identidad natural**

Aunque suele asociarse a rasgos biológicos como el género, la edad o ciertas disposiciones físicas, esta forma de identidad no escapa a las interpretaciones culturales. Como advierte Gee (2000), lo natural nunca es puramente natural, ya que siempre está atravesado por normas sociales, estereotipos y lecturas históricas que le otorgan sentido y valor.

## **2. Identidad institucional**

Surge del papel que el sujeto desempeña dentro de instituciones formales como la escuela, la universidad, el sistema judicial o el aparato estatal. Estas identidades están regladas por normas, rutinas, jerarquías y formas de reconocimiento. Ser docente, estudiante, supervisor o director implica una posición que puede ser asumida, disputada o resignificada, pero que en todo caso estructura la manera en que se espera que el sujeto actúe.

## **3. Identidad discursiva**

Se construye en el entramado del lenguaje cotidiano, en las interacciones que sostenemos, en los relatos que elaboramos sobre nosotros mismos y sobre los otros. Esta forma de identidad no preexiste al diálogo, sino que se produce en él: en las conversaciones, en los silencios, en las negociaciones simbólicas que configuran la percepción del “yo” y del “tú”.

## **4. Identidad de afinidad**

Está relacionada con la pertenencia voluntaria a comunidades de práctica o a grupos que comparten propósitos, valores y modos de actuar. No se trata de un lugar impuesto, sino elegido. Participar en un colectivo docente, en un movimiento educativo o en una red de innovación pedagógica es una forma de construir identidad a partir de vínculos compartidos y del deseo de estar con otros que piensan y actúan desde afinidades éticas y profesionales.

Se trata, en definitiva, de una propuesta que permite pensar la identidad como una trama plural, donde distintas lógicas se entrecruzan, y que, en el caso del profesorado, adquiere una riqueza particular por el peso simultáneo de lo institucional, lo discursivo, lo afectivo y lo colectivo

**Tabla 3: Cuatro formas de concebir la identidad**

| Proceso                                                | Poder                       | Fuente del poder                                   |
|--------------------------------------------------------|-----------------------------|----------------------------------------------------|
| <b>1. Identidad natural:</b><br>un estado              | desarrollada a<br>partir de | fuerzas en la naturaleza                           |
| <b>2. Identidad institucional:</b><br>una posición     | autorizada por              | autoridades dentro de las<br>instituciones         |
| <b>3. Identidad discursiva:</b><br>un rasgo individual | reconocida en               | el discurso/diálogo con individuos<br>“racionales” |
| <b>4. Identidad de afinidad:</b><br>experiencias       | compartida en               | la práctica de los “grupos de<br>afinidad”         |

Fuente: Traducido de Gee (2000)

La docencia, entendida como una práctica profundamente humana y situada, no se deja encerrar en una sola dimensión. En realidad, si uno se detiene a observar con atención, verá que en ella conviven múltiples capas, a veces armónicas, otras veces en tensión. Hay una dimensión institucional, claro está, ligada a las políticas educativas, a las normas escolares, a todo ese aparato formal que estructura la profesión. Pero también hay una dimensión discursiva, más movediza, donde el profesor se narra a sí mismo, y al mismo tiempo es narrado por los otros, por la escuela, por la sociedad, por sus propios alumnos.

A esto se suma una dimensión de afinidad, que tiene que ver con esa pertenencia voluntaria a grupos, a colectivos, a redes pedagógicas donde se comparten causas, modos de actuar y horizontes comunes. Y, aunque suene incómodo decirlo en ciertos círculos académicos, existe incluso una dimensión que podríamos llamar natural, no en el sentido esencialista, sino como esos relatos heredados que asocian el acto de enseñar con un supuesto “don”, como si fuera algo que se lleva en la sangre, como si algunos nacieran sabiendo cómo estar frente a un aula.

Partiendo de la idea de que enseñar no es apenas una función, sino una parte fundamental de quien enseña resulta necesario pensar la identidad profesional como una construcción que no surge de la nada. Aparece, sí, con la especialización en un área, pero no se agota ahí. Se transforma, se amplía, se complica a lo largo del tiempo, atravesando la trayectoria profesional como una corriente que se bifurca, que se redefine con cada cambio de escuela, con cada grupo de estudiantes, con cada política nueva.

Esta identidad está formada, por un lado, por una dimensión común, compartida con otros profesionales que habitan el mismo campo. Pero también por una dimensión específica, profundamente singular, moldeada por los contextos concretos en los que se ejerce, por las experiencias vividas, por las narrativas personales que cada uno elabora sobre su lugar en la profesión.

Así, no resulta exagerado decir que la identidad docente es, en esencia, un constructo multifacético. Es procesual, porque se hace en el camino. Es dinámico, porque no se deja fijar en una definición estática. Y está permeado por múltiples fuerzas: sociales, culturales, normativas, cognitivas, emocionales. En ella se entrelazan valores personales y éticos, convicciones pedagógicas, formas de entender el mundo y de habitarlo. Y quizá lo más significativo de todo esto es que no estamos hablando de una simple acumulación de experiencias, sino de una trama viva que orienta, de forma sutil pero constante, la motivación de los docentes, su nivel de compromiso y su forma de situarse frente a los desafíos del aula, que rara vez son simples.

Con el tiempo, la identidad docente no se mantiene intacta. Se resignifica, se cuestiona, a veces se desdibuja y otras se fortalece. Las crisis la sacuden, pero también abren grietas por donde entran nuevas formas de ser. Se reconstruye en el roce con los otros: colegas, estudiantes, directivos. Y en ese entramado, la escuela no es solo escenario, sino también agente simbólico que deja marcas. A ello se suman las historias personales que cada docente carga, esas que, sin hacer ruido, también enseñan. Todo eso, junto, da cuerpo y aliento a la identidad que el profesor encarna día tras día.

Frente a tanta complejidad, quizá lo único que realmente podamos afirmar sin temor a errar es que la identidad docente no se detiene nunca. Se mueve, se pliega, se estira, se interroga. Está en constante tránsito, incluso cuando aparenta estabilidad. Se transforma en el roce con la realidad escolar, en las

dudas que se cuelan entre clase y clase, en los silencios después de una reunión difícil, en las pequeñas victorias del día a día.

Más que una meta alcanzada, es una búsqueda persistente, un estado de construcción inacabada que acompaña al docente mientras enseña, aprende y, sobre todo, se vuelve a pensar. Es frágil y resistente al mismo tiempo. Se negocia, se discute, se reconstruye. Y esto se vuelve especialmente visible en tiempos de crisis, como los que vivimos recientemente, donde las certezas se desdibujan y el papel de la escuela, y con ella el de los educadores, se ve obligado a repensarse. De hecho, son precisamente esos momentos de tensión, de inestabilidad, los que queremos explorar más a fondo en el próximo apartado. Porque ahí, en medio del caos, también se gesta sentido.

Intentando comprender mejor esta construcción tan esquiva y, al mismo tiempo, tan vital para la práctica educativa, Cardoso et al. (2016) nos ofrece una lectura sugerente. Señala que la identidad docente no se forma de golpe, ni por generación espontánea, sino que se va tejiendo a lo largo de distintas etapas de la vida del sujeto. Desde las primeras experiencias en la escuela, como alumno, pasando por esa etapa de anticipación en la que uno empieza a imaginarse como profesor, hasta llegar a la formación profesional y a la inserción en el entramado organizacional de las instituciones educativas.

Todo ese recorrido, influenciado por referentes clásicos y también por teorías más recientes, termina dejando huellas que modelan la forma en que el sujeto se reconoce y se afirma como docente. No hay fórmulas fijas, pero sí trayectorias posibles. Y en cada una de ellas, la identidad se vuelve a contar, con otras palabras, desde otro lugar.

Cardoso et al. (2016) plantea que la identidad profesional docente no se forma de manera repentina ni definitiva. Se va conformando poco a poco, atravesando diversas fases de la vida del sujeto, desde la infancia hasta el ejercicio profesional. El proceso comienza en el seno familiar, en el contexto de la socialización primaria, donde se incorporan las denominadas identidades sociales heredadas. Más adelante, ya durante la etapa escolar, el futuro docente entra en contacto con modelos educativos que, para bien o para mal, marcan su forma de imaginar lo que significa enseñar. Es aquí donde aparece la socialización anticipatoria.

Cuando llega el momento de la formación inicial, el proceso se complejiza aún más. No se trata únicamente de adquirir contenidos, sino de asimilar determinadas formas de ser y de actuar que están presentes en los discursos institucionales. Esa es la socialización profesional. Pero incluso cuando el título ya está en manos, la construcción de la identidad no se detiene. En el día a día de la práctica escolar, se activan nuevos mecanismos de socialización organizacional. A través de ellos, el docente redefine su lugar, interactúa con colegas, adapta su modo de enseñar a contextos específicos y, muchas veces, se ve obligado a revisar las certezas que había construido anteriormente.

A lo largo de este recorrido, lo que se hace evidente no es una conclusión cerrada, sino más bien una intuición insistente: la identidad docente no se acomoda en estructuras rígidas ni sigue trayectorias lineales. Se va moldeando entre capas de tiempo, atravesada por memorias y expectativas, en un ir y venir entre lo que se heredó y lo que aún se anhela construir. Hay algo profundamente inestable, casi incómodo, en ese proceso. Porque no basta con repetir lo aprendido ni con resistir a lo nuevo. En realidad, lo que el contexto espera y lo que el sujeto puede ofrecer rara vez encajan sin fricciones. Es precisamente en ese desajuste, en esa tensión que no se resuelve del todo, donde la identidad se vuelve más vulnerable, más expuesta a quiebres, a silencios, a reconfiguraciones que muchas veces escapan al control. Volveremos a este punto cuando nos adentremos en las crisis identitarias que, hoy más que nunca, atraviesan el oficio de enseñar.

No es un detalle menor. Las vivencias anteriores a la formación profesional no son simples antecedentes biográficos. Son, en muchos casos, el terreno donde germina la decisión de enseñar. Allí se moldean las primeras imágenes del docente que se quiere ser, se consolidan intuiciones, se tejen referentes. Ignorar ese pasado es perder una parte esencial del proceso de construcción identitaria.

No se trata únicamente de lo que se aprende en las aulas universitarias, sino de todo lo que se trae puesto: las historias escolares vividas, los modelos observados, las palabras que quedaron resonando desde la infancia. Todo eso configura un suelo emocional y simbólico que condiciona, muchas veces sin ser del todo consciente, la manera en que se enfrenta la formación y se imagina la profesión. Estas experiencias no son neutrales. Actúan como filtros que

condicionan la forma en que se reciben y procesan los contenidos y valores propuestos durante la formación inicial. A lo largo del tiempo, el docente valida, resignifica o incluso rechaza ciertos elementos, según las interacciones que mantiene con su entorno profesional e institucional.

La inserción en grupos de afinidad o comunidades de práctica puede facilitar esta resignificación. Compartir experiencias, valores y discursos dentro de un colectivo permite al docente consolidar su identidad y, al mismo tiempo, obtener reconocimiento por parte de sus pares, de los estudiantes o de la comunidad educativa. Esa pertenencia no se da automáticamente. Es fruto de una construcción simbólica que implica tanto identificación como diferenciación.

Desde este enfoque, Dubar (2005) ofrece una contribución clave. Para él, la identidad se constituye por la articulación entre el componente biográfico y el componente relacional. El primero se refiere a la historia de vida del sujeto, a sus trayectorias formativas, a sus condiciones sociales y a las experiencias acumuladas a lo largo del tiempo. El segundo, el relacional, emerge de los vínculos que el individuo establece con los demás, dentro y fuera del espacio profesional, en procesos continuos de reconocimiento, negociación y posicionamiento.

Hablar de identidad docente, entonces, es hablar de un proceso complejo, cargado de matices, donde se cruzan memorias personales, relaciones sociales, estructuras institucionales y narrativas profesionales. Es un campo de tensiones y posibilidades, siempre en movimiento.

Los procesos relacionales que Dubar (2005) describe con tanta precisión abren una vía fértil para pensar la formación continua no como un apéndice de la trayectoria docente, sino como una de sus condiciones constitutivas. En un campo educativo marcado por cambios acelerados y tensiones permanentes, estos espacios formativos se convierten en lugares de pausa activa, donde es posible interrogar lo que se hace, cómo se hace y, sobre todo, por qué se hace.

Cuando la formación continua logra escapar a los moldes rígidos de la burocracia o de los tecnicismos vacíos, algo distinto sucede. Se abren espacios. Espacios que no solo conectan docentes con expertos, sino también con otras realidades, otras formas de ver. En esos encuentros, que a veces son más preguntas que certezas, los saberes se tocan, se contaminan, se transforman. A veces es una frase escuchada al pasar, una lectura que incomoda, una duda que

insiste. Y en medio de ese movimiento, casi sin que uno lo perciba del todo, se modifica también la manera de estar en el aula, de enseñar, de ser docente.

Pero no se trata únicamente de incorporar nuevas estrategias o herramientas. Lo que está en juego es la posibilidad de reelaborar las propias narrativas profesionales, de reorganizar lo vivido en una historia que tenga sentido. De ahí que la formación continua, en clave relacional, permita tanto el reconocimiento del otro como la afirmación de uno mismo, en ese delicado equilibrio entre pertenencia y singularidad que caracteriza toda construcción identitaria.

Y es justamente en esos procesos de narrativización donde se ancla el vínculo profundo entre identidad y formación. Porque contar(se) como docente implica no solo recordar, sino reinterpretar; no solo explicar, sino resignificar. Y en esa tarea, tan íntima como social, tan pedagógica como política, se reconfigura el modo en que se entiende lo que significa ser profesor hoy.

En definitiva, pensar la identidad docente sin considerar la formación continua es renunciar a comprender una de sus fuentes más potentes de transformación. Porque no hay identidad que se mantenga indemne al contacto con el otro, ni formación que no deje marcas en quien se arriesga a cuestionarse. Al final del día, ser docente es también eso: habitar un territorio inestable, donde las certezas se negocian, las prácticas se revisan y el sentido se reconstruye una y otra vez, en compañía.

## **2.5 La crisis de identidad docente**

Vivimos, quizás, en un tiempo que no solo desordena, sino que sacude. No siempre con estridencia, pero con una persistencia que desestabiliza. No se trata únicamente de que el mundo haya cambiado, porque eso ya suena a frase dicha. Lo que desconcierta es esta mutación constante, esta sensación de que nada se fija, de que todo se mueve un poco más rápido de lo que alcanzamos a entender. Y en medio de eso, enseñar, formar, sostener vínculos se vuelve un ejercicio diario de adaptación, de búsqueda, a veces de resistencia. La globalización no trajo solo nuevas posibilidades; también impuso ritmos que escapen al control. La digitalización no se quedó en las pantallas, se filtró en los

vínculos, en los hábitos, en la forma misma de estar presente. El trabajo ya no tiene las mismas formas de antes. Ni los afectos, ni las comunidades, ni siquiera las certezas.

Y en medio de todo eso, quienes enseñan no solo deben aprender a manejar herramientas nuevas o adaptarse a demandas institucionales en constante mutación. Lo que está en juego es algo más hondo. Es la propia capacidad de sostenerse como sujeto. Es el modo en que cada uno se mira en el espejo profesional y se reconoce, o no, como alguien que aún tiene algo que decir en esa aula, en esa escuela, en ese tiempo.

Porque no se trata solo de cambiar métodos o aprender plataformas. Se trata de reorganizar los sentidos. De buscar, en un entorno que no cesa de transformarse, un lugar desde donde contar(se), desde donde seguir siendo.

En tiempos no tan lejanos, la identidad podía pensarse como ese hilo firme que unía a las personas con una cierta idea de sí mismas y del mundo. Funcionaba como ancla, sí, pero también como refugio, como contorno estable. Hoy, sin embargo, ese hilo se afloja. Ya no sostiene del mismo modo. Se deshilacha, a veces sin ruido, en una especie de desgaste cotidiano que no siempre anuncia su llegada, pero que deja marcas.

La idea de pertenencia, antes tan ligada a marcos claros, una profesión, una comunidad, una narrativa compartida, se vuelve borrosa. Las certezas no estallan de golpe. Se erosionan. Se diluyen. No hay grito ni estruendo. Lo que hay es una sospecha que se cuela despacio, como quien no quiere incomodar, pero no se va. Una sospecha de que algo cambió, aunque nadie haya dicho cuándo. Y de pronto, casi sin darnos cuenta, ya no está tan claro dónde acaba lo personal ni dónde empieza lo profesional. Las fronteras que antes nos ayudaban a ubicarnos se diluyen, se mezclan. Y en ese vaivén, seguimos ejerciendo, sintiendo, dudando. El yo y el otro se entrelazan, se confunden. Lo íntimo se cuela en lo público, y viceversa. Las fronteras se vuelven porosas, y lo que antes ofrecía estabilidad ahora exige traducción constante.

Hoy ya no se trata solo de preguntarse por el “yo” como una idea filosófica o un concepto abstracto. Las preguntas que surgen en este contexto no son menores ni abstractas. ¿Dónde, en medio de un entorno saturado de pantallas, notificaciones y demandas constantes, es posible construir una voz propia? ¿Cómo sostener una narrativa coherente cuando todo parece fragmentarse bajo

el ritmo acelerado de los algoritmos y el desplazamiento continuo del contenido? Tener una voz, una mirada, un nombre. ¿qué significa eso ahora, cuando todo parece fugaz y reemplazable? Tal vez, resistir sea también narrarse, aún entre los fragmentos. ¿Qué nos hace sentir parte de algo cuando los vínculos tradicionales ya no bastan? ¿Cómo se reconfigura el sentido de pertenencia cuando los referentes simbólicos provienen, muchas veces, de territorios lejanos o de ficciones compartidas?

En palabras de Giménez (1993), la identidad contemporánea oscila entre la raíz y el flujo. Por un lado, persisten los marcos tradicionales de adscripción: familia, territorio, profesión, escuela. Por otro, emergen identidades más volátiles, ensambladas en torno a estilos de vida, afinidades electivas o imaginarios globalizados. Esta convivencia, a veces incómoda, entre lo que permanece y lo que se transforma obliga a afinar la mirada. No basta con etiquetar, ni con trazar mapas fijos. Lo identitario, en este vaivén, necesita ser pensado como algo que se mueve, que se negocia en las relaciones, en los contextos, en los tiempos. Una mirada verdaderamente analítica no se conforma con clasificar. Más bien, se deja afectar por la complejidad, se adentra en lo situado, en lo cotidiano, en los pliegues de lo que no encaja del todo. Porque ahí, justo ahí, es donde la identidad se deja ver en sus formas más reales.

Desde esta perspectiva, Hall (2006) no habla de un simple desorden, sino de una “crisis de identidad” que forma parte de un proceso más amplio de transformación cultural. Una crisis que no implica la desaparición de la identidad, sino su descentramiento. Las estructuras que antes organizaban el mundo social se reconfiguran, y con ellas, los lugares desde los cuales los sujetos se pensaban y actuaban. El resultado no es necesariamente el vacío, pero sí una profunda sensación de desplazamiento. De estar, pero no encajar del todo. De habitar, pero sin reconocimiento pleno.

Silva (2009) describe este fenómeno como una pérdida del “sentido de sí”, un movimiento en el que el sujeto se ve despojado, al mismo tiempo, de los relatos que lo anclaban en el mundo y de la posibilidad de construir nuevas narrativas que lo sostengan. No es solo que cambien las reglas del juego. Es que el tablero mismo se vuelve incierto, movedizo, y a veces hostil.

En el campo educativo, esta crisis se vuelve particularmente aguda. Hargreaves (2003) advierte que las reformas educativas neoliberales han

impuesto una lógica de competencia permanente, en la que los profesores son constantemente evaluados, medidos y comparados. La idea de éxito se privatiza, y con ella, también el fracaso. El docente se ve empujado a una suerte de “rendimiento emocional”, donde no solo debe enseñar, sino también demostrar entusiasmo, innovación, resiliencia. Todo el tiempo. Como si enseñar no fuera ya suficientemente exigente.

Y en medio de todo eso, la identidad docente se resiente. Se fragmenta. Se expone. Porque no se puede sostener un compromiso genuino con la enseñanza si lo que se exige es una versión idealizada, inquebrantable, del ser docente. Porque detrás de cada lección, de cada clase improvisada, de cada esfuerzo por conectar con los alumnos, hay una persona que también duda, que también se cansa, que también necesita sentido.

Pensar la crisis de identidad docente no implica reducirla a un problema individual ni patologizarla como si fuera una falla personal. Más bien, es asumir que existe un desfase, a veces doloroso, entre lo que se espera de quienes enseñan y las condiciones concretas, muchas veces adversas, en las que ejercen su labor. La fragilidad, en este contexto, no es un signo de debilidad. Es una alerta. Un síntoma de que hay estructuras que ya no sostienen, exigencias que no se corresponden con los medios disponibles y sentidos que necesitan ser reconstruidos desde otro lugar.

Tal vez sea justamente en esta fragilidad donde se esconda la posibilidad de transformación. Porque toda crisis, por dolorosa que sea, también puede ser una apertura. Una invitación a revisar, a resignificar, a reconstruir, con otros y desde otros lugares, los sentidos de ser docente en el presente

A veces da la impresión de que el profesorado vive encajonado en un triángulo de exigencias que no siempre se comunican entre sí. Hargreaves (2003) lo decía con claridad. Al docente se le exige ser al mismo tiempo motor del conocimiento y conciencia crítica frente a sus excesos. Debe proyectar a sus estudiantes hacia el futuro, pero también protegerlos de los efectos colaterales de un sistema cada vez más competitivo, más excluyente. Y todo eso, en condiciones que rara vez acompañan: recursos escasos, programas prefabricados, expectativas desbordadas.

Dubar (2005) aporta otro ángulo. Habla de la exigencia de autenticidad, esa presión constante por construir una narrativa coherente entre lo que uno

hace y lo que uno es. Se espera del docente que se realice, que se construya como sujeto pleno a partir de su profesión, que le encuentre sentido a su práctica, que proyecte coherencia. Suena noble, incluso inspirador. Pero en la práctica, muchas veces, es irreal. Porque esa construcción no siempre encuentra soporte en lo institucional, ni en los vínculos laborales, ni en las condiciones materiales. Y cuando eso ocurre, el riesgo es grande: el docente puede empezar a sentirse fuera de lugar, como si no bastara, como si su esfuerzo no alcanzara.

Este malestar, que rara vez tiene nombre en las políticas educativas, se acumula en el cuerpo. No aparece en las estadísticas oficiales, pero se percibe en los silencios, en las miradas perdidas, en los cuerpos cansados que igual llegan a la escuela cada día. Lo que no se dice se transforma en grieta. Y esa grieta socava el sentido de pertenencia, erosiona la autoestima profesional, deja un vacío en el lugar donde antes habitaba el “yo docente”. De ahí surgen el desencanto, el desgaste emocional, el deseo de dejarlo todo. A veces, se expresa en licencias médicas, traslados, ausencias. Otras, simplemente en una desconexión silenciosa que se instala y no se va.

Gimeno-Sacristán (2008) ya advertía que cierto nivel de crisis es inherente al mundo educativo. No hay identidad docente sin tensión. Pero cuando el entorno cambia demasiado rápido, cuando los vínculos se desdibujan y las expectativas se multiplican sin tregua, la identidad tambalea. Se confunden los roles, se debilitan las alianzas, se incrementan las exigencias. El docente queda en el centro, intentando sostener una práctica que ya no tiene los mismos cimientos.

No sorprende, por tanto, que tantos docentes experimenten una fisura entre lo que soñaban ser y lo que pueden ser. Entre el ideal y lo posible. Silva (2009) señala que cada uno reacciona a su modo. Algunos se ajustan, otros se sienten superados. Hay quien se parte por dentro sin que se note por fuera. Hay quien aguanta, pero pierde la alegría. Hay quien se va. El malestar se expresa en muchas formas: frustración, ansiedad, culpa, agotamiento. Y todo eso, en última instancia, es también un síntoma de identidad.

Una identidad que no sigue un trazo uniforme ni ascendente. Más bien se dibuja como un mapa en constante movimiento, atravesado por quiebres inesperados, rodeos necesarios, pausas, silencios, inicios que no siempre llevan

a donde se esperaba y reencuentros que resignifican el camino. Una trama hecha de desvíos, más que de certezas.

Comprender la crisis de identidad docente no es, en modo alguno, una tarea menor. Se vuelve, más bien, un punto clave de este estudio porque permite iluminar las tensiones que atraviesan el quehacer de los docentes en su día a día. Tensiones que, muchas veces, no se nombran con claridad, pero que se sienten. Especialmente en contextos cargados de incertidumbre, con condiciones laborales frágiles, marcos institucionales difusos y demandas que rara vez se equilibran con los apoyos necesarios. Por eso mismo, se hace imprescindible considerar tanto las perspectivas contemporáneas sobre la identidad como los efectos concretos, muchas veces invisibilizados, que las condiciones socioprofesionales ejercen sobre quienes enseñan.

Pensar la crisis de identidad docente implica algo más que describir síntomas. Supone detenerse en las presiones múltiples que operan sobre el sujeto profesor. Algunas son visibles: reformas curriculares, evaluaciones externas, marcos normativos cambiantes. Otras, sin embargo, son más difíciles de precisar. Se alojan en el plano emocional, en la ética de la práctica, en el valor simbólico que la sociedad atribuye a la docencia. Y es ese entrecruce de fuerzas lo que termina erosionando, poco a poco, la confianza del docente en su capacidad de enseñar con sentido. Lo que aquí se pretende no es tanto diagnosticar la crisis como comprenderla. Mirarla como un punto de inflexión que reconfigura la trayectoria identitaria, la forma de habitar el oficio, el modo de situarse frente a los otros y frente a sí mismo.

En esta línea de reflexión, y recuperando las ideas de Dubar (2005), la crisis identitaria puede concebirse como el resultado de un desajuste profundo entre biografías individuales y estructuras sociales que cambian a ritmo acelerado. Lo que durante mucho tiempo fue considerado estable, incluso incuestionable, comienza a perder legitimidad. Viejos marcos de referencia se agrietan. Valores que antes guiaban la práctica docente se vuelven, de pronto, ajenos o difíciles de sostener. Y eso, claro, provoca una desestabilización subjetiva. No siempre estruendosa. A veces es una sensación tenue, persistente, como un ruido de fondo que acompaña el hacer diario y no permite asentarse del todo.

Dubar (2005) retoma, en este contexto, la noción de reconversión identitaria y la pone en diálogo con Anselm Strauss. El sujeto, al atravesar rupturas significativas en su trayectoria vital, ya no logra reconocerse en la identidad que antes lo contenía. Se produce, entonces, un movimiento que exige reelaborar el yo. Transformarse en otro. No de forma abrupta ni total, pero sí de modo lo suficientemente profundo como para requerir nuevos referentes, nuevas narrativas, nuevas formas de nombrarse. Esa transición, por cierto, no ocurre en el vacío. Para que sea posible, se necesita una figura simbólica, un otro yo generalizado, que le otorgue estructura y acogida a esa identidad en formación.

La docencia no escapa a estas dinámicas. Más bien, las concentra de manera singular. Porque enseñar, hoy, ya no significa lo mismo que hace veinte años. Cambian los marcos institucionales, cambian las expectativas sociales, cambian los vínculos con los estudiantes. Y en medio de ese torbellino, el docente intenta mantenerse de pie, aunque a veces tambalee.

La emergencia sanitaria impuso una reorganización abrupta de la práctica docente. No fue solo un cambio de formato, fue una conmoción. La falta de infraestructura, la presión por resultados, la carencia de formación digital adecuada y una carga emocional que desbordó todas las previsiones colocaron a los docentes en una situación límite. En muchos casos, comenzaron a cuestionar no solamente sus capacidades, sino el sentido mismo de su trabajo. Qué significa educar sin contacto humano directo. Cómo sostener el vínculo pedagógico a través de una pantalla. Dónde queda el cuerpo, la mirada, la pausa compartida.

Lo que se vivió en aquel momento no fue únicamente una crisis organizativa. Fue, ante todo, una crisis ontológica. Una fractura en la forma de ser y de reconocerse como educador. Muchos docentes se vieron enfrentados a un escenario que les resultaba ajeno, incluso hostil. La desaparición del aula física no fue solamente una cuestión logística. Fue, para muchos, una pérdida simbólica difícil de nombrar. Aquello que por años había sido el escenario cotidiano de la enseñanza, el espacio donde se tejían vínculos, se compartían dudas, se sostenían miradas, de pronto dejó de existir. Y lo que vino a ocupar su lugar no logró, al menos en un primer momento, cubrir ese vacío. Surgió una suerte de aula virtual, sí, pero era otra cosa. Un espacio difuso, fragmentado,

lleno de fallos de conexión, cámaras apagadas, ecos, interrupciones, ruidos domésticos.

Allí, en medio de esa nueva geografía digital, los docentes intentaron seguir adelante. Con esfuerzo, con incertidumbre, muchas veces con cansancio acumulado. El silencio, que antes tenía sentido en el aula como pausa reflexiva, se volvió incómodo. Las preguntas lanzadas al vacío no siempre encontraban respuesta. Lo que más se repetía, aunque rara vez se dijera en voz alta, era una sensación constante de soledad. Soledad frente a la pantalla. Soledad intentando resolver problemas técnicos sin haber sido preparados para ello. Soledad tratando de animar a un grupo que muchas veces ni siquiera se conectaba. Soledad también ante los propios miedos, amplificados por el silencio.

Esta transición, que llegó sin aviso y sin preparación suficiente, no vino sola. La acompañaron emociones densas, difíciles de clasificar. Miedo, angustia, un nudo persistente en la garganta, incertidumbre, desamparo. En ese plano más íntimo, el temor persistente a la muerte no daba tregua. La ansiedad ante la posibilidad de un contagio, la imposibilidad de compartir la mesa con quienes se quería o de salir a la calle sin miedo, acabaron por desdibujar lo cotidiano.

Y en lo profesional, la ausencia del aula, tan presente antes, tan estructuradora, trajo consigo una fractura. No menor. De repente, lo familiar se volvió extraño. Todo lo que se sabía hacer quedó en suspenso. Hubo que reaprender desde cero, manejar plataformas, grabar clases entre interrupciones domésticas, intentar sostener vínculos sin miradas, planificar sin pizarras ni pupitres y confiar, a veces con más fe que certeza, en que al otro lado de la pantalla había alguien. Alguien que escuchaba, que intentaba, que también resistía. Reconfigurar el oficio entero en un abrir y cerrar de ojos. Repensar lo que se enseña, cómo se enseña y para quién. Las pantallas sustituyeron los cuerpos, los silencios se multiplicaron, y el aula se convirtió en un territorio incierto, mediado por la tecnología y por inestabilidades constantes.

Pero la experiencia, tan áspera como fue, dejó ver cosas importantes. Una de ellas, sin duda, fue la capacidad de resistencia del profesorado. Otra, quizá más dolorosa, fue el estado frágil, por momentos precario, en que se encontraba el sistema educativo. Quedaron al desnudo, sin demasiados rodeos,

desigualdades que ya estaban ahí pero que muchos preferían no ver. El acceso a la tecnología seguía siendo un privilegio, no un derecho.

La formación específica para enfrentar un mundo digitalizado era, en muchos casos, inexistente o insuficiente. Y las políticas públicas, esas llegaban tarde, mal o simplemente no llegaban. La pandemia no inventó el caos. Lo aceleró. Lo hizo visible. Lo empujó al centro del aula, aunque esta fuera ahora una pantalla y obligó a docentes, estudiantes y familias a improvisar sobre un suelo que se movía constantemente. Nada de esto fue parte de un plan. Fue más bien un torbellino. Y dentro de él, cada uno intentó sostenerse como pudo. También reveló. Funcionó como un punto de inflexión, un antes y un después en la manera de pensar la profesión.

Y en medio de todo eso, la identidad docente no salió ilesa. Se puede decir, sin exagerar, que atravesó una crisis profunda. Porque fueron muchos los docentes que se vieron desorientados, cuestionando su rol, sus competencias, su pertenencia. ¿Cómo enseñar sin contacto? ¿Cómo acompañar a quien uno no ve? ¿Cómo sostener el deseo de enseñar cuando se tambalean los sentidos del oficio?

Para entender la complejidad de lo vivido, puede resultar útil mirar hacia Gaulejac (1999), quien propone una mirada tripartita sobre la identidad: la heredada, la adquirida y la esperada. Entre esas tres, se producen tensiones. A veces, choques. La identidad heredada está anclada en la tradición. En ese modo de enseñar que se aprendió por observación, en el aula presencial, en la relación directa con el alumnado. La adquirida, en cambio, responde a un presente atravesado por cambios abruptos, por una nueva forma de enseñar que exige apropiarse de herramientas desconocidas, rediseñar contenidos, enfrentar obstáculos estructurales. Y la esperada, esa que se construyó con ilusión y con años de formación, fue desplazada. Quedó atrapada entre lo deseado y lo imposible.

Lo que sucedió entonces fue un cortocircuito identitario. Una disonancia entre lo que se fue, lo que se es y lo que se quiere ser. Y esa disonancia, potenciada por la ausencia de tiempo y de apoyo, dejó marcas. Forzó a muchos docentes a reconstruirse en pleno vuelo, sin mapa, sin compañía suficiente, con recursos emocionales desgastados.

Todo esto deja en evidencia una urgencia: la necesidad de políticas que no se limiten a capacitar técnicamente. Que vayan más allá. Que abracen también lo simbólico, lo subjetivo. Porque sostener la identidad docente no se trata solo de enseñar a usar herramientas, sino de cuidar aquello que da sentido a la profesión. La formación continua, en este sentido, puede funcionar como un refugio. Como un espacio donde reorganizar lo que se es, reafirmar lo que se valora, abrirse a nuevas formas sin negar el camino recorrido.

Lo vivido fue una experiencia que tocó capas profundas del ser docente. Como bien advierte Dubar (2005), estas crisis no son meros ajustes. Son rupturas simbólicas, afectivas, epistemológicas. Cambian la forma en que uno se ve a sí mismo, en que se sitúa frente al mundo y frente a los demás.

Y según Gonçalves Júnior (2025), salir de una crisis así requiere más que tiempo. Exige una transformación de fondo. Revisar creencias, desprenderse de viejos hábitos, atravesar una nueva socialización. Volver a armarse, desde otros lugares. Y en ese proceso, la formación continua puede ser clave.

En definitiva, si algo mostró esta etapa fue que enseñar no es solo un acto técnico. Es, también, un acto profundamente humano. Y, como tal, requiere ser cuidado, narrado, reconstruido. Para eso, necesitamos espacios que escuchen, que sostengan y que acompañen. Porque, más allá de la crisis, seguimos siendo docentes. Y eso, incluso cuando todo cambia, todavía importa.

## **2.6 La identidad docente durante la transición hacia la enseñanza remota/en línea**

La pandemia no fue solamente una crisis sanitaria. En el ámbito educativo, funcionó más bien como una sacudida que trastocó silenciosamente todo lo que se daba por sentado. Las certezas se diluyeron casi sin que nos diéramos cuenta. El aula, el horario, la rutina. Todo eso que parecía sólido, de pronto, ya no estaba. Y con su ausencia, también empezó a desdibujarse el modo de ser docente tal como se lo conocía.

No se trató únicamente de cambiar el espacio de trabajo o de aprender a usar nuevas herramientas. Fue algo más profundo, más íntimo incluso. Fue la

sensación de no saber si todavía se era el mismo profesional frente a una pantalla negra, sin miradas, sin gestos, sin el murmullo de los recreos.

La escuela, espacio físico por excelencia de la experiencia educativa, se vació. Lo que emergió fue una solución de urgencia: la enseñanza remota. No planificada, improvisada muchas veces, sostenida en la incertidumbre, en el miedo, en la sensación de no saber exactamente qué vendría después.

Ese tránsito forzoso no fue simplemente un cambio de herramientas. Tampoco se trató solo de trasladar contenidos del aula a la pantalla. Fue, más profundamente, un desplazamiento simbólico. Los docentes, al dejar la escuela como espacio material, también se vieron descolocados de muchos de los lugares identitarios que habían construido a lo largo de años. Pasaron a trabajar desde casa, en habitaciones compartidas, entre tareas domésticas, hijos, cuidados, interrupciones constantes. Ese espacio híbrido, difuso, obligó a redefinir límites, roles y presencias.

El oficio docente, tradicionalmente vinculado a la mirada, al gesto, a la escucha paciente, al cuerpo que se mueve en el aula y que lee el ánimo de los estudiantes con apenas una señal, pasó a depender de plataformas, conexiones inestables y pantallas mudas. De pronto, el saber técnico no era suficiente. Y eso, como sugiere Imbernón (2010), tensionó el corazón mismo de lo que implica ser docente, porque la identidad profesional no se construye solo con conocimiento disciplinar, sino también con afectos, valores, compromiso ético y presencia significativa.

En ese nuevo escenario, muchos profesores comenzaron a dudar. Dudar del sentido de lo que hacían. Dudar de si sus esfuerzos llegaban realmente a alguien. Dudar de su competencia frente a tecnologías desconocidas. Se sintieron solos, sobrecargados, invisibles. El aula, que antes era un lugar de encuentro, de construcción colectiva, fue sustituida por un espacio virtual fragmentado, lleno de silencios, de cámaras apagadas, de tareas sin retorno. La identidad docente, despojada de su anclaje físico y simbólico, quedó expuesta.

Pero también sucedieron otras cosas. Otras formas de estar, de enseñar, de cuidar. Hubo quienes descubrieron maneras creativas de mantener el vínculo, quienes tejieron puentes afectivos en medio del ruido digital. Se compartieron aprendizajes, se ensayaron recursos, se improvisaron redes de apoyo. En ese

contexto incierto, emergieron formas nuevas de profesionalidad, frágiles tal vez, pero reveladoras de una enorme capacidad de adaptación.

Lo que se vivió no fue, entonces, una simple crisis funcional. Fue una experiencia profundamente identitaria. Una especie de sacudida que obligó a muchos a renegociar el sentido de su presencia pedagógica. Porque enseñar, incluso a distancia, sigue siendo un acto de presencia. Como sostiene Pimenta (2012), no es la proximidad física lo que define la presencia del profesor, sino su capacidad de implicarse, de conmover, de mediar sentidos. Incluso desde una pantalla.

La transición hacia la enseñanza remota, por tanto, no puede entenderse únicamente desde la lógica de lo técnico o lo instrumental. Implicó un proceso de reconversión identitaria. Un volver a preguntarse qué significa enseñar, cómo se construye el vínculo con los estudiantes, qué papel juega el cuerpo, la palabra, la escucha en un entorno mediado por tecnologías. Los docentes tuvieron que resignificar su tarea, reinventar su forma de estar, y en muchos casos, reescribir su historia profesional bajo otras coordenadas.

Este subapartado se propone justamente eso: comprender cómo ese pasaje abrupto hacia la enseñanza remota reconfiguró la identidad docente. No solo en lo operativo, que ya sería suficiente, sino en lo ético, en lo político, en lo emocional. Porque la docencia, al fin y al cabo, no es solo un hacer. Es un modo de estar con otros. Y ese estar se vio sacudido, pero también reconstruido, en uno de los momentos más desafiantes que haya vivido la educación contemporánea.

La transición abrupta hacia la enseñanza remota no solo redibujó las formas de enseñar, sino que también desestabilizó los fundamentos simbólicos de la identidad docente, al desplazar a los profesores de los espacios donde tradicionalmente se constituye el “ser profesor”: el aula, el contacto humano, el cuerpo presente, la escucha activa, la mirada atenta, la presencia afectiva. Como refuerzan Guimarães et al. (2022, p. 155), “con ello, las crisis e inestabilidades recayeron sobre el docente, ya que la realidad pandémica impactó directamente en sus modos de ser y de existir.”.

No fueron solo las prácticas pedagógicas las que cambiaron. Fue algo más íntimo, más estructural. La transformación impuesta por la enseñanza remota atravesó también las fibras más sensibles del ser docente. No tardaron

en aparecer relatos cargados de ansiedad, de miedo, de una frustración difícil de nombrar. Algunos hablaban de un cansancio que no era solo físico, sino emocional. Otros, de una especie de desánimo silencioso, como si el oficio perdiera parte de su sentido.

No era solo una percepción personal ni un malestar vago. Lo que se vivía en las escuelas, en los hogares convertidos en aulas improvisadas, era tangible, cotidiano, sostenido. El informe del Instituto Península (2020) apenas logró poner en cifras lo que ya latía en el cuerpo docente desde hacía semanas: una fatiga que no cedía, un estado de vigilancia que no daba tregua, una sensación de estar a la deriva. Incluso quienes llevaban años en la profesión se encontraron, de pronto, atravesados por una fragilidad nueva. No era falta de vocación. Era otra cosa. Como si las coordenadas del oficio se hubieran desplazado de lugar y nadie hubiera avisado. Como si enseñar, de golpe, se hubiera vuelto algo que ya no se sabía bien cómo hacer.

Tales sentimientos no emergen únicamente de la dificultad técnica con las tecnologías, sino de una ruptura en la dimensión relacional y sensible del hacer docente, que es constitutiva de la identidad profesional.

En línea con esta idea, Ciampa (1984) ya advertía que la identidad docente, es una totalidad contradictoria, múltiple y mutable, constituida en la intersección entre dimensiones biográficas, culturales, comunitarias y profesionales. La enseñanza remota tensionó estas dimensiones, exigiendo intensas negociaciones identitarias en un escenario de aislamiento, inseguridad institucional y exigencias performativas elevadas.

La ausencia de contacto físico con los estudiantes, la mediación casi exclusiva por pantallas, la dificultad de compromiso de los alumnos y la superposición de roles en el entorno doméstico provocaron un vaciamiento simbólico de la presencia docente. Como afirman Guimarães et al. (2022, p. 157), los docentes “[...] enfrentaron, la mayor parte del tiempo, pantallas sin gente”, expresión que simboliza el apagamiento de las relaciones interpersonales que dan sentido a la práctica pedagógica.

A todo esto, se sumó algo ya conocido, pero que esta vez dolía más a la vista: la desigualdad. El acceso desigual a tecnologías digitales, sumado al escaso dominio de muchas de esas herramientas por parte de docentes y estudiantes, no hizo más que profundizar las fragilidades ya existentes en la

educación pública. En medio del caos, hubo quienes intentaron sostener algo. Muchos profesores, sobre todo en redes públicas, apelaron a lo que tenían a mano. Usaron aplicaciones de mensajería, grupos en redes sociales, audios, imágenes. Cualquier recurso era válido para no romper del todo el vínculo con sus alumnos.

sin embargo, muchas veces, no volvía nada. Se enviaban mensajes, tareas, grabaciones. Se intentaban llamadas. Del otro lado, solo ausencia. No era un silencio cualquiera, era un hueco denso, incómodo, casi físico. Como si no hubiera nadie. Como si la escuela se hubiera desvanecido entre señales débiles y cuerpos ausentes. Ese vacío, repetido, fue calando. Y lo que debía conectar, terminó separando. Cada intento sin eco dejaba una impotencia muda, que no estallaba, pero se sentía en el cuerpo.

Las tecnologías digitales, en este contexto, no pueden entenderse como herramientas neutras. Como señalan Lévy (1999), son mediaciones simbólicas y culturales que reconfiguran el lenguaje, la subjetividad y los modos de producción del conocimiento. Su incorporación forzada y emergente en la enseñanza no solo alteró metodologías, sino que transformó las formas de enseñar y de ser profesor, exigiendo una reformulación simbólica que no siempre encontró respaldo formativo o institucional.

Aun así, con todo en contra, hubo algo que no se apagó. Muchos docentes, quizá más de los que se imaginaba, encontraron formas de seguir. Se reinventaron, como pudieron. No por heroísmo, sino por compromiso. Buscaron caminos, probaron herramientas, aprendieron entre tropiezos. No dejaron que la distancia rompiera el lazo con sus estudiantes. Y en medio del caos, algo quedó claro: la identidad docente no es una estructura rígida. Es algo que se rehace. Que resiste, se adapta, se despliega. Incluso en el dolor, incluso en la incertidumbre, puede brotar de ahí una fuerza inventiva, una voluntad de seguir enseñando. Aunque el mundo se esté deshaciendo alrededor.

Así, la transición hacia la enseñanza remota puede entenderse como un evento disruptivo y marcadamente identitario, que expuso fragilidades, pero también reveló la fuerza simbólica y relacional de la profesión docente. Como afirma Pimenta (2012), la presencia del profesor no se reduce a la fisicalidad, sino que se manifiesta en la forma en que comunica, moviliza, afecta y se posiciona frente al conocimiento y al otro, incluso a través de las pantallas.

Gonçalves Júnior (2025) observa que la crisis detonada por la enseñanza remota durante la pandemia no hizo más que amplificar ciertas fragilidades que ya venían acompañando a la identidad profesional docente desde hace tiempo. No fue solo la ruptura de un modelo pedagógico. Fue, sobre todo, un corte en la manera de estar con otros. La pantalla, que se volvió escenario obligatorio, interrumpió formas de presencia que daban sentido a la práctica: el aula como espacio compartido, el gesto, la mirada, la escucha atenta. Todo eso, de pronto, se volvió inaccesible. Y así, los docentes tuvieron que rehacerse. Tuvieron que reorganizar sus rutinas, sí, pero también repensar quiénes eran, qué lugar ocupaban, qué vínculo seguía siendo posible con los alumnos, aun a la distancia. Fue una desestabilización, no solo funcional, sino identitaria.

Y aunque parezca que todo ha vuelto a cierta normalidad, con la reapertura de las escuelas y el regreso a la presencialidad, las marcas no se borraron. Muchas siguen ahí, aunque no siempre se nombren. Heridas silenciosas, que se acumulan en lo cotidiano. Por eso, como insiste el propio Gonçalves Júnior (2025), la formación continua no puede ser tratada como un simple recurso de actualización. Es, en realidad, una vía de reconstrucción. Un espacio para volver a darle sentido a lo que se hace, para recobrar confianza, para sostenerse con otros. Una apuesta por el bienestar profesional, pero también por la dignidad de enseñar.

En un presente tan inestable, hacer de la formación un espacio vivo, afectivo y significativo se vuelve urgente. No alcanza con ofrecer cursos o contenidos técnicos. Hace falta mirar al docente como sujeto con historia, con cicatrices, con preguntas. Valorar su formación es, en el fondo, reconocer su humanidad. Y esa es, quizás, la tarea más urgente en este tiempo: acompañar al profesorado no solo en lo que debe saber, sino en lo que necesita sentir para seguir siendo.

---

## CAPÍTULO 3: ACTUALIDADES EN LA PROFESIONALIDAD DOCENTE

---

### 3.1 Presentación del capítulo

La pandemia no fue solo una crisis sanitaria. En Matinhas (Brasil), en el nordeste brasileño, su llegada interrumpió la escuela de forma abrupta y expuso con crudeza lo que ya venía fallando. Las desigualdades se hicieron cuerpo en la falta de recursos, en la imposibilidad de conexión, en la soledad pedagógica. No se trataba solo de pasar a lo digital, sino de sostener la enseñanza en medio del vacío. Todo se volvió más urgente, más incierto, más frágil. Nadie estaba preparado. Docentes, estudiantes y familias fueron empujados a una modalidad remota sin contar siquiera con lo mínimo. Internet inestable o inexistente, dispositivos compartidos cuando los había, viviendas sin espacio ni silencio. Las brechas, que siempre estuvieron ahí, se volvieron imposibles de ignorar. Frente a esa intemperie, hubo que actuar. Rápido. Como se pudiera. Con lo que se tuviera.

Se intentó sostener la escuela. A veces por inercia, otras por pura convicción. Lo cierto es que surgieron respuestas. No siempre ordenadas, no siempre visibles. Algunos docentes crearon redes de apoyo por WhatsApp. Otros repartieron cuadernillos impresos caminando por las comunidades, muchas veces sin respaldo institucional. La educación, más que trasladarse a lo digital, encontró refugio en la creatividad, en la solidaridad, en gestos cotidianos. Porque, como recuerda Nóvoa (1995), la escuela, aun con todos sus límites, sigue siendo uno de los pocos espacios capaces de cuidar a quienes más lo necesitan. En ese contexto, los docentes no solo enseñaron. Cuidaron. Acompañaron. Sostuvieron.

En Matinhas (Brasil), como en tantos otros rincones del país, la pandemia dejó al descubierto las fisuras históricas del sistema educativo brasileño. Pero también reveló otras cosas. La capacidad del profesorado para adaptarse sin formación previa. Para reconstruir vínculos a distancia. Para reimaginar su oficio

en condiciones adversas. Lo digital llegó de golpe. Sin manual. Sin tregua. La profesionalidad docente, entonces, no fue una constante. Fue algo que se rehizo, que se ajustó, que se negoció día tras día. Una práctica viva, en movimiento, moldeada por tensiones metodológicas, exigencias tecnológicas y nuevos modos de habitar la escuela.

No fueron pocos los que se vieron desbordados. Y, aun así, desde ese desborde, nacieron experiencias potentes. El uso improvisado de plataformas. La reinención del currículo. El rediseño de estrategias de evaluación. El contacto emocional sostenido con estudiantes en riesgo de abandono. Todo eso, muchas veces ausente de los informes oficiales, habla de una profesionalidad que no se rinde a la lógica instrumental. Una profesionalidad tejida en la incertidumbre, en la escucha mutua, en la insistencia de no soltar la mano del otro.

Es desde esa perspectiva que este capítulo propone una lectura crítica de los procesos vividos por los docentes durante la pandemia, en su tránsito hacia el periodo pospandémico y en los desafíos que siguen emergiendo en la actualidad. Nos interesa poner en el centro las experiencias, las estrategias de resistencia, las resignificaciones identitarias que marcaron y siguen marcando la práctica docente. El enfoque adoptado no busca establecer modelos ni ofrecer recetas. Se trata, más bien, de explorar con atención cómo los sujetos construyen sentido ante la disrupción. Cómo enfrentan lo nuevo, lo incierto, lo que no estaba previsto.

En este recorrido, se abordan algunos ejes clave. Las mutaciones del modelo de enseñanza. Los desafíos tecnológicos impuestos por la digitalización forzada. Las tensiones curriculares que exigieron ajustes urgentes. Los impactos psicológicos vividos tanto por docentes como por estudiantes. Las reflexiones sobre el futuro de la docencia no pueden ignorar la presencia, cada vez más palpable, de la inteligencia artificial ni las transformaciones culturales que atraviesan este siglo. Todo cambia, a veces sin aviso. La escuela, el rol docente, incluso el sentido de enseñar, están en movimiento. Y frente a esto, pensar no es un lujo, es una necesidad urgente.

No se trata, por tanto, de mirar el pasado como algo cerrado. Al contrario. La forma en que hoy se diseñan modelos híbridos, se discuten las escuelas sin pantallas o se incorpora la inteligencia artificial en el aula puede leerse como una

prolongación, a veces no del todo consciente, de aquel tiempo de emergencia. Por eso, lo que aquí se presenta no es simplemente un registro de la crisis. Es también un esfuerzo por comprender cómo ese pasado inmediato sigue modelando el presente. Volver a mirarlo, con sensibilidad investigativa y sentido crítico, tal vez permita imaginar horizontes más justos, más sostenibles, más humanos para la educación que aún estamos construyendo

### **3.2 La pandemia de la Covid-19 y los impactos en la Educación Brasileña**

A comienzos de 2020, hubo señales que muchos no supieron leer. O no quisieron. Un nuevo virus comenzaba a circular en algunas regiones de China, y los reportes eran vagos, fragmentados, lejanos. Parecía un episodio aislado, como otros tantos. Pero no lo fue. En pocas semanas, la velocidad del contagio desbordó cualquier previsión, y lo que en diciembre era apenas una sospecha, en marzo ya se había convertido en una declaración formal de pandemia global por parte de la Organización Mundial de la Salud.

El virus no tocó la puerta: simplemente apareció. Interrumpió y cortó procesos. En muchos casos, desordenó todo lo que venía sosteniéndose con esfuerzo. La escuela, como espacio cotidiano, desapareció de golpe, y en su lugar quedaron preguntas urgentes, decisiones improvisadas, silencios largos. Nada estaba listo para ese después. No fue solo conectarse por pantalla. Fue perder el lugar donde sucedía lo humano. Para muchos, enseñar se volvió una tarea solitaria, a contramano del caos. No había manual. Solo fragmentos, intentos, ajustes sobre la marcha

El campo educativo, por supuesto, no escapó a ese sacudón. Es más, en muchos sentidos, fue uno de los más afectados. Para julio de ese mismo año, los sistemas escolares en casi todo el mundo ya habían detenido sus clases presenciales. Los datos de la UNESCO son casi difíciles de asimilar: 192 países optaron por cerrar por completo sus instituciones educativas, y otros cinco implementaron cierres parciales.

Más de 1.570 millones de estudiantes dejaron de asistir a la escuela. Una interrupción que no tenía precedentes ni respuestas claras. Y con eso, una pregunta que lo atravesaba todo: ¿qué significa enseñar cuando no hay escuela

abierta? ¿Cómo sostener el vínculo con estudiantes que no tienen internet? ¿Qué lugar ocupa el docente cuando su aula desaparece y su trabajo se traslada a una pantalla, o a ninguna? Las preguntas no tardaron en surgir, muchas veces sin respuestas claras. Lo cierto es que, de un día para otro, educar dejó de ser un acto presencial para convertirse en una búsqueda constante, precaria, desigual y profundamente humana.

En Brasil, la primera reacción formal del Ministerio de Educación llegó el 17 de marzo, cuando se publicó la Portaria n.º 343. A través de este documento, se autorizaba de manera excepcional la sustitución de las clases presenciales por actividades mediadas por tecnologías digitales, en un intento de dar respuesta rápida a un escenario que cambiaba a cada hora. Se trataba de una respuesta rápida. Y, al mismo tiempo, insuficiente. Porque, aunque la medida era necesaria, expuso sin rodeos una serie de desigualdades que ya venían marcando el sistema educativo brasileño mucho antes del virus. La transición fue brusca, sin aviso previo. De pronto, enseñar significaba encender una cámara. Pero no todos podían.

Los datos del IPEA, en ese momento, fueron claros. Mientras que en los hogares de clases A y B cerca del 90 % tenía conexión regular a internet, en las clases D y E ese número no alcanzaba ni la mitad. Apenas el 42 % disponía de una conectividad mínima. No hacía falta mucho más para entender que se estaba creando una brecha aún más profunda, una barrera silenciosa entre quienes podían seguir estudiando desde casa y quienes simplemente no tenían cómo. Esa asimetría, brutal en su evidencia, marcó el rumbo de muchas decisiones pedagógicas durante los meses que siguieron.

Pero el acceso no fue el único muro. Muchos docentes, incluso deseando hacer bien su trabajo, se vieron frente a pantallas que no sabían habitar. La formación en tecnologías digitales no había llegado, o lo había hecho de manera superficial, desconectada del aula real. Se improvisaba, se buscaba en tutoriales, se preguntaba en grupos de WhatsApp. Y, aun así, cada clase parecía un ensayo frágil. Nadie había enseñado a enseñar así. Faltaban directrices claras, y lo que abundaba era la incertidumbre. La inseguridad en las prácticas. La sobrecarga emocional. Una transformación que no fue elegida, pero sí sentida. Que no fue planificada, pero dejó marcas. Y que será revisitada en los

apartados siguientes de este capítulo, a través de las experiencias, relatos y reconstrucciones de quienes vivieron ese momento desde dentro.

Poco después, y aún en medio del desconcierto institucional, el gobierno brasileño adoptó una nueva medida que buscaba responder a las limitaciones impuestas por el aislamiento. El 1 de abril de 2020 se publicó la Medida Provisional n.º 934, que introducía una flexibilización inédita en el calendario escolar. En su artículo primero, se establecía la posibilidad de suspender la exigencia de los doscientos días lectivos mínimos, un principio que hasta entonces parecía intocable. La norma intentaba adaptarse a una realidad en la que mantener la regularidad escolar, tal como se conocía, se había vuelto simplemente imposible, destacando en su Art. 1.º

La institución de enseñanza de educación básica queda dispensada, con carácter excepcional, de la obligatoriedad de cumplir con el mínimo de días de trabajo escolar efectivo, [...] siempre que se cumpla con la carga horaria mínima anual establecida en los dispositivos mencionados, de acuerdo con las normas que sean dictadas por los respectivos sistemas de enseñanza (traducción propia).

Poco después de las primeras orientaciones emitidas por el Ministerio de Educación, se publicó la Medida Provisional n.º 934/2020. En apariencia, se trataba de una respuesta institucional a las demandas de actores como la Unión Nacional de Dirigentes Municipales de Educación, que pedían con urgencia algún tipo de flexibilización ante el caos instalado. La MP suspendía, por un momento, la rigidez del calendario escolar tradicional, abriendo espacio para que las escuelas no se vieran obligadas a cumplir, a toda costa, los doscientos días lectivos. Parecía un alivio. Pero, apenas se leía con atención, aparecía el verdadero giro. El texto delegaba a los Consejos Estatales y Municipales la responsabilidad de definir cómo se reorganizarían las horas clase. Y ahí comenzaban los dilemas.

Porque esa delegación, aunque coherente con la idea de una gestión descentralizada y respetuosa de la autonomía de los sistemas, dejó al descubierto un mosaico desigual. Cada red, cada escuela, cada territorio con sus propios recursos, con sus propios límites. No había una directriz única para implementar la Enseñanza Remota de Emergencia. Y en ese vacío normativo,

las asimetrías se profundizaron. Especialmente las tecnológicas. Especialmente las que ya estaban ahí, esperando el momento de volverse visibles.

En 2020, distintos Consejos intentaron dar algo de forma al caos. Sacaron resoluciones, corrigieron marcos, improvisaron criterios mientras todo seguía moviéndose. Eran decisiones necesarias, sí, pero parciales, siempre un paso atrás de una realidad que no dejaba de acelerarse. Más que ordenar, buscaban sostener cierta idea de continuidad frente al colapso de las rutinas escolares. Se hablaba de reorganizar los calendarios, de usar herramientas digitales, de validar actividades no presenciales.

El Parecer CNE/CP n.º 5/2020, emitido por el Consejo Nacional de Educación en abril, se convirtió en uno de los documentos más citados. Establecía orientaciones para la recuperación de clases, la reconfiguración curricular y la contabilización de actividades remotas en la carga horaria anual. Era un intento por dar forma a lo que, en muchos casos, seguía siendo improvisación pedagógica.

Pero el papel no siempre alcanza. Los desafíos reales estaban en las escuelas. En los territorios. En los hogares. El Censo Escolar de 2019 ya nos decía mucho. Había más de 47 millones de estudiantes en la educación básica. Cerca del 81 % de ellos en escuelas públicas. Cuando estas cerraron, casi 39 millones de niños y adolescentes dejaron de asistir a sus aulas. Una cifra que no es solo un número. Es una interrupción masiva de rutinas, de vínculos, de procesos. Y lo que es más grave: una interrupción desigual.

Porque la conectividad, en Brasil, no se distribuye de forma equitativa. El mismo censo mostraba que apenas el 63,4 % de las escuelas públicas tenía acceso a internet. En el sector privado, el porcentaje superaba el 96 %. La brecha digital, que muchos ya conocían, pasó a ser una barrera concreta para millones de estudiantes. Y también para docentes, que no sabían si sus clases llegaban, si sus mensajes eran leídos, si alguien estaba del otro lado.

En ese contexto, el debate educativo se redujo a dos preguntas urgentes. Cómo garantizar que el alumnado no se quedara aún más atrás. Y cómo impedir que las desigualdades estructurales se volvieran irreversibles. La respuesta, aunque parcial, vino en forma de invención cotidiana. Las escuelas buscaron salidas. A veces con ayuda. Otras, solas. Se organizó lo que se pudo: uso de redes sociales, distribución de materiales impresos, clases por videollamada,

grupos de WhatsApp, llamadas telefónicas, visitas esporádicas. Así se implementó la llamada Enseñanza Remota de Emergencia. No como una política clara y uniforme, sino como un esfuerzo colectivo, urgente, frágil. Y también profundamente humano.

La llamada Enseñanza Remota de Emergencia, o simplemente ERE, no surgió como una política largamente planificada, sino como una respuesta inmediata frente al caos. Para darle forma legal a lo que ya se practicaba, se emitieron distintas normativas en cadena. Figuran entre ellas las portarias ministeriales n.º 343, 345 (2020b), 395 (2020c) y 544 (2020d), así como la Medida Provisional n.º 934/2020, que más adelante se convertiría en la Ley n.º 14.040/2020. Todas ellas coincidían en algo esencial: reconocer oficialmente la enseñanza remota como una medida extraordinaria, concebida para contextos críticos en los que la presencialidad, sencillamente, no era posible. Una solución provisoria, nacida de la urgencia, que intentaba contener lo incontenible.

Si bien permitió, en cierta medida, sostener la continuidad de las clases, la implementación de la ERE nunca fue un camino recto ni exento de fricciones. Desde los primeros días, comenzaron a asomar dilemas que desbordaban lo técnico. La enseñanza remota no se presentó como una alternativa neutral ni universal. Muy pronto se convirtió en escenario de disputas, con tensiones pedagógicas a flor de piel, fallas estructurales que ya venían de antes y desigualdades que se agudizaron. No era, en absoluto, solo una cuestión de conectividad. También se trataba de símbolos, de emociones, de lo que significa enseñar y aprender en medio del desconcierto.

En los apartados siguientes se analizarán con mayor detalle esos conflictos, con especial atención a los impactos subjetivos y profesionales vividos por los docentes. Porque no fue solo cuestión de migrar a otra plataforma. Fue un giro abrupto, impuesto, que alteró de forma profunda los modos de enseñar, de aprender y de sostener la relación entre docentes y estudiantes. Nada se trasladó intacto. Todo tuvo que ser repensado, a veces sin tiempo, casi siempre sin garantías.

En Brasil, la ERE fue concebida como una medida provisional. Se aplicó de forma desigual en los distintos niveles de enseñanza, intentando evitar que las actividades escolares se interrumpieran por completo, tal como se preveía en el artículo primero de la Portaria n.º 343/2020 del MEC. Pero lo que sucedió en

la práctica fue mucho más complejo que lo previsto por cualquier documento oficial.

Art. 1.º Autorizar, con carácter excepcional, la sustitución de las asignaturas presenciales en curso por clases que utilicen medios y tecnologías de información y comunicación, dentro de los límites establecidos por la legislación vigente, por parte de instituciones de educación superior integrantes del sistema federal de enseñanza, conforme al artículo 2.º del Decreto n.º 9.235, de 15 de diciembre de 2017. (BRASIL, 2020). (*traducción propia*)

Aunque la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) fue, desde el inicio, objeto de regulación normativa, lo que ocurrió en la práctica distó bastante de cualquier idea de homogeneidad. La implementación, lejos de ser uniforme o equitativa, se desplegó sobre un escenario fragmentado, descompensado, donde cada red educativa, cada escuela, hizo lo que pudo con lo que tenía. La ERE, inspirada en fundamentos heredados de la presencialidad, se trasladó abruptamente a entornos virtuales. La organización combinaba encuentros sincrónicos y tareas asincrónicas, aunque en la práctica, todo eso solía apoyarse en lo que había a mano: estructuras frágiles, equipos compartidos o inexistentes, conexiones inestables y, en muchos casos, una ausencia notoria de acompañamiento por parte de las instituciones.

Hubo documentos. Hubo orientaciones. Pero la verdad es que nadie estaba realmente preparado. Ni los docentes. Ni las familias. Ni las propias instituciones. Ni desde lo pedagógico. Ni desde lo tecnológico. Ni, mucho menos, desde lo emocional. La urgencia dejó poco margen para pensar. Se hizo lo posible en medio del desconcierto.

El protagonismo que adquirieron las tecnologías digitales en este contexto, lejos de democratizar el acceso, acabó exponiendo desigualdades que ya estaban ahí, aunque ahora con más crudeza. En las redes públicas de educación básica, especialmente, la brecha fue evidente. Muchas familias no tenían internet. Ni dispositivos. Ni un rincón silencioso en casa donde un niño pudiera concentrarse. No era solo la falta de herramientas. Era la imposibilidad estructural de sostener un proceso educativo mínimamente justo. El compromiso de los estudiantes se resquebrajó. Y el profesorado, muchas veces solo, tuvo

que improvisar nuevas formas de enseñar sin haber sido preparado para ello, sin respaldo, sin formación continua adecuada.

Y no se trataba únicamente de cómo se enseñaba. El aislamiento social, la suspensión de las clases presenciales y la pérdida del contacto cotidiano afectaron la salud emocional de millones de niños y adolescentes. Especialmente de aquellos que ya vivían, incluso antes de todo esto, en los márgenes. La rutina escolar desapareció de un día para otro. La escuela dejó de ser refugio. Y el impacto fue profundo. Falta de concentración. Apatía. Ansiedad. Silencio.

Uno de los impactos más crudos fue que se cortó la alimentación escolar. Para muchas familias, especialmente en contextos de vulnerabilidad, esa comida era parte de la rutina vital. De un día para otro, dejó de llegar. En Brasil, ese derecho está reconocido, pero su ausencia se sintió con fuerza. Pero durante meses, millones de estudiantes se quedaron sin su principal, y a veces única, comida diaria. Algunos municipios actuaron. Distribuyeron cestas básicas. Entregaron tarjetas. Pero nada fue suficiente. Y mucho menos equitativo. La política alimentaria colapsó junto con las aulas.

En este escenario tenso y desigual, Brasil terminó por incorporarse, algo tarde y a contramano, a las tendencias globales de enseñanza remota. La decisión de interrumpir las clases presenciales fue inevitable. Pero la adaptación a los formatos virtuales ocurrió sin preparación previa, sin estructura, sin formación docente específica. En muchas escuelas públicas, era la primera vez que se enfrentaban a algo así. No había manuales ni fórmulas claras. Lo que vino después fue un camino incierto, hecho de pruebas, errores, reinventaciones a medias. Todo sucedía entre el desconcierto, la urgencia y una sensación constante de estar improvisando sobre terreno inestable. Y también por el sufrimiento. Silencioso, muchas veces. Persistente, casi siempre.

Poco a poco, los impactos de la pandemia dejaron de ser un asunto exclusivo del campo sanitario. Se convirtieron en tema diario dentro de la educación. Aparecieron en reuniones pedagógicas, en decisiones de gestión, en noticias, en artículos académicos, en tesis, en informes. El fenómeno entró en la escuela por múltiples puertas y ocupó todos los espacios.

Desde esta perspectiva, lo que se propone en el siguiente subapartado es una reflexión más atenta sobre los efectos de esa coyuntura en la identidad y en

la profesionalidad docente. No para simplificar lo vivido, sino para pensar, con más profundidad, cómo se vieron afectadas las formas de ser, de enseñar y de significar el propio hacer pedagógico en un tiempo marcado por la ruptura y la urgencia.

### **3.2.1 Cambios en el Modelo de Enseñanza**

La pandemia no trajo problemas nuevos a la educación. Solo aceleró lo que ya venía resquebrajado. Dejó al descubierto huecos que se venían tapando con soluciones provisionales: falta de políticas consistentes, redes públicas frágiles, formación docente que no alcanzaba. La escuela tuvo que reorganizarse a las apuradas, intentando sostenerse sin las condiciones mínimas. No hubo tiempo para respuestas perfectas. Apenas margen para intentar sostener lo esencial. Entre las muchas medidas ensayadas, una ganó protagonismo de forma rápida: la enseñanza remota. No fue el resultado de una planificación meticulosa. Surgió como se pudo, entre urgencias y limitaciones, intentando mantener a flote, aunque fuera en parte, la continuidad del proceso formativo que había quedado abruptamente interrumpido por el cierre de las escuelas y las restricciones sanitarias.

La implementación de esta modalidad fue amplia. Alcanzó distintos niveles y modalidades del sistema, con una urgencia que no dio espacio para grandes diseños previos. El acceso a las actividades escolares tuvo que reinventarse, reubicarse, digitalizarse. En ese contexto, el término “enseñanza remota de emergencia” comenzó a circular con fuerza, tal como fue propuesto por Hodges et al. (2020). La idea era distinguir esta respuesta contingente y transitoria de una Educación a Distancia formal, planificada y estructurada.

Y esa distinción no es menor. De hecho, resulta crucial. Porque si bien ambas se apoyan en tecnologías digitales, la Educación a Distancia, según explica García Aretio (2012), se apoya en normativas específicas, metodologías consolidadas, plataformas robustas y recursos pensados desde el origen para entornos virtuales. En cambio, la enseñanza remota de emergencia fue, en su esencia, una adaptación forzada de la presencialidad. No hubo tiempo para

diseñar con detalle. No hubo, en muchos casos, infraestructura suficiente ni formación docente que acompañara. Hubo urgencia. Y hubo voluntad.

Hodges et al. (2020) lo subrayan con claridad: no se trató de reemplazar el modelo presencial, sino de sostener lo posible mientras pasaba la tormenta. De garantizar algún grado de continuidad, de mantener el vínculo, de no abandonar del todo. Se intentó ajustar los contenidos, las rutinas, los objetivos curriculares. Se utilizaron plataformas, videos, mensajes, videollamadas. Lo que se tenía a mano.

Así, la escuela se desdibujó de su espacio habitual y se reconfiguró en los hogares. La mediación tecnológica asumió el rol que antes era del aula. Videoconferencias, entornos virtuales de aprendizaje, aplicaciones de mensajería instantánea. Todo eso pasó a ser parte del nuevo paisaje educativo. En muchas redes, se mantuvieron los horarios como si nada hubiese cambiado. Docentes impartiendo clases en tiempo real, conectados por Google Meet, Zoom o Microsoft Teams, según relata Alves (2022). Pero lo cierto es que había mucho que había cambiado.

A pesar del esfuerzo por conservar cierta normalidad, la propuesta se mostró limitada. Participación desigual. Dificultades de acceso. Implicación fluctuante. La experiencia fue muy distinta para quien tenía un computador propio y una buena conexión, y para quien compartía un celular con tres hermanos y apenas podía conectarse. Arruda (2022) advierte que esta tentativa de simular la presencialidad, sin considerar las desigualdades estructurales de conectividad, solo hizo reforzar aquello que ya venía fragmentado. Las brechas educativas se ampliaron. Las sociales, también.

Y es aquí donde el asunto deja de ser únicamente técnico. Porque lo que se alteró no fue solo la forma de enseñar. También cambió el significado. El aula ya no era un espacio compartido. La escuela dejó de ser ese lugar público, relacional, colectivo. La pandemia obligó a repensarlo todo. A revisar el papel que le damos a la tecnología, sin perder de vista la intencionalidad pedagógica ni el lugar insustituible de la mediación humana.

### 3.2.2 Desafíos Tecnológicos

En 2020, la escuela no eligió. Cerró sus puertas y encendió las pantallas como pudo, sin guía clara, sin apoyo suficiente. El paso al mundo digital no nació de una decisión pedagógica, sino de la urgencia, con mucho de improvisación y poco de previsión. En regiones como el nordeste de Brasil, donde conectarse sigue siendo un privilegio y no un derecho, ese cambio forzado solo hizo más evidente la fragilidad que ya estaba ahí.

No se trataba simplemente de acceso a internet. Se trataba de sostener vínculos con estudiantes que, en muchos casos, ni siquiera contaban con un celular propio, o lo compartían entre varios. Según el IBGE (2021), más de la mitad del alumnado brasileño no tenía condiciones básicas para acompañar las clases remotas. Pero más allá de los datos, lo que se sentía era el vacío: los que no aparecían, los que no respondían, los que se perdían entre redes inestables y silencios prolongados. La exclusión digital se volvió una exclusión escolar concreta. Y no hubo plataforma capaz de disimularlo.

Aunque algunas redes educativas consiguieron mantener las clases mediante plataformas digitales, tanto síncronas como asíncronas, lo que se evidenció con bastante claridad fue una participación estudiantil profundamente desigual. No bastaba con tener un dispositivo o conexión. Hacía falta, además, saber cómo usarlo. Y contar con un entorno que lo permitiera. Y, claro, políticas públicas que realmente entendieran la conectividad como un derecho, no como un privilegio.

Incluso antes de la pandemia, en 2019, ya se notaban diferencias marcadas en cómo se venía adoptando la educación a distancia. En países como Colombia, España, Alemania o Suecia, el formato virtual empezaba a ganar espacio de forma sostenida, con cifras aún pequeñas, pero en crecimiento. En cambio, en lugares como Japón, Turquía o Bélgica, la experiencia seguía siendo casi nula. En Brasil y Estados Unidos, aunque el avance era visible, el panorama seguía siendo parcial, desigual. La pandemia no hizo más que apurar un proceso todavía inmaduro: lo extendió sin pausa, lo impuso sin acuerdos claros, y muchas veces lo aplicó sin base pedagógica firme.

Queda claro que incorporar tecnologías no garantiza, por sí solo, una mejora en los procesos educativos. Las condiciones materiales, las trayectorias de cada comunidad escolar, las prácticas ya establecidas y las posibilidades reales de cada institución inciden de forma decisiva. No se trata solo de herramientas, sino de lo que se puede hacer con ellas y de lo que muchas veces no se puede. Porque los desafíos no son solamente técnicos. Son también políticos, culturales y éticos. Y como advierten Imbernón (2010) o Nóvoa y Alvim (2021), la tecnología, por sí sola, no transforma nada. Solo cuando se incorpora de forma crítica, situada y abierta al diálogo puede convertirse en una herramienta de emancipación y no de exclusión.

El estudio de Britto y Furtado (2023) no se limita a señalar los problemas técnicos surgidos durante la transición hacia la enseñanza remota en la educación superior brasileña. Lo que pone sobre la mesa es algo más denso, más difícil de sistematizar: el desconcierto de muchos docentes al verse, de pronto, inmersos en una lógica digital que no les era propia. No se trató de un simple cambio de medio, sino de una transformación abrupta de las condiciones del enseñar y del aprender.

En ese giro forzado, las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación (TDIC) aparecieron no como aliadas naturales, sino como umbrales inciertos. Para muchos, esas herramientas resultaban ajenas, incluso intimidantes. Faltó formación específica, faltó acompañamiento institucional, faltó tiempo. Y lo que emergió no fue solo la dificultad técnica, sino una necesidad urgente, y muchas veces solitaria de repensar el hacer pedagógico desde otras coordenadas, sin mapas previos ni soluciones claras.

Se vivió, en definitiva, un proceso de reconfiguración acelerada, más por necesidad que por convicción. Y aunque esa reconfiguración abrió espacios de experimentación y colaboración entre pares, también dejó expuestas las fragilidades estructurales de un sistema que, desde hace tiempo, posterga la formación docente como prioridad real. No hubo recetas. Se improvisó. Se exploró. Se aprendió con otros. Y, poco a poco, se comenzaron a construir formas alternativas de enseñar.

Por eso, las barreras tecnológicas que quedaron expuestas durante la pandemia no pueden tratarse como excepciones ni accidentes. Fueron la cara más visible de una desigualdad que lleva décadas atravesando el sistema

educativo brasileño, limitando quién entra, quién se queda. La crisis no la inventó, solo la volvió imposible de seguir ignorando. Y superarlos no depende solamente de garantizar el acceso a internet o de distribuir dispositivos. Implica pensar en políticas públicas consistentes, en condiciones estructurales duraderas, en formación docente con sentido y propósito. Solo así será posible que la tecnología educativa no amplíe las brechas, sino que contribuya, de forma real, a una educación más justa, inclusiva e innovadora.

### **3.2.3 Adaptaciones Curriculares**

Incluso antes de la pandemia, hablar de currículo en la escuela pública brasileña ya implicaba enfrentarse a tensiones de fondo. No se trataba solo de contenidos o de planificación, sino de desigualdades que venían de lejos: el acceso fragmentado, propuestas que no dialogaban con la realidad del alumnado, estructuras físicas deterioradas, trayectorias escolares interrumpidas, aprendizajes que no lograban sostenerse en el tiempo. La crisis sanitaria no creó esos problemas, pero los agudizó. Lo que antes se mantenía en equilibrio precario, se desestabilizó por completo. En ese contexto, adaptar el currículo dejó de ser una decisión técnica para convertirse en una urgencia política y pedagógica. Fue necesario redefinir prioridades, reorganizar tiempos, leer el territorio y aceptar que enseñar, en esas condiciones, requería otros lenguajes, otros ritmos y otra forma de presencia

Las escuelas, sin tiempo para planear ni recursos suficientes, tuvieron que reinventarse sobre la marcha, sin certezas ni brújula. Una vez más, como tantas otras veces, fue el sistema público el que tuvo que resistir en medio del caos, improvisando respuestas donde no había manuales. En ese marco de incertidumbre, el rol de la escuela se expandió. No bastaba con transmitir contenidos. Era necesario sostener vínculos. Acompañar. Humanizar. Como bien recordaba Freire (1996), educar no es solo instruir, sino establecer relaciones, escuchar, dialogar. Y en tiempos críticos, esa premisa cobra una vigencia difícil de ignorar. La escuela se volvió, más que nunca, un espacio de afectos, de cuidado, de resistencia frente a la soledad y la desestructuración. El

currículo, en ese contexto, dejó de ser un listado de saberes y pasó a ser un puente entre los derechos de aprendizaje y las realidades cambiantes.

Fue preciso, entonces, flexibilizar. Repensar objetivos, reformular tiempos, elegir lo esencial. No se trataba de “hacer lo mismo, pero a distancia”, sino de redibujar las prioridades, para no perder a los estudiantes en medio del caos. Según la legislación vigente, esta adaptación curricular implica precisamente eso: revisar contenidos, ajustar metodologías, reconsiderar formas de evaluación, siempre con la intención de atender a la diversidad y garantizar la equidad.

Saviani (2008) ya advertía que el currículo no es una lista cerrada, sino el conjunto de actividades centrales que la escuela desarrolla. Lo definía como una estructura viva, necesariamente conectada con el contexto en el que se inscribe. Esa visión se articula con lo que propone Gimeno-Sacristán (2007), para quien el currículo no debe verse como un recorte disciplinar, sino como un espacio de negociación constante entre las intenciones educativas y las prácticas reales. La matriz curricular, desde esta mirada, cumple un rol organizador, sí, pero también mediador, capaz de adaptarse sin romperse. Y en contextos de crisis, esta capacidad de adaptación se vuelve no solo útil, sino imprescindible.

En ese tiempo, lo provisional dejó de ser la excepción y pasó a ser la norma. Lo escolar ya no respondía a esquemas estables, sino a lo que era posible hacer en medio de la incertidumbre. Las adaptaciones, que antes se pensaban como ajustes puntuales, se volvieron parte de la dinámica diaria. Enseñar, entonces, era lidiar con lo que había. Sostener el vínculo como se pudiera, decidir sin mapas, ajustar sobre la marcha. Cada día exigía revisar lo que antes parecía fijo. Nada venía hecho. Había que volver a pensarlo todo, desde cero.

Nada parecía fijo. Todo se negociaba en tiempo real, entre la urgencia, el desconcierto y el deseo de sostener, como fuera, el sentido de enseñar y aprender. Ya no se aplicaban solo en casos puntuales, como inclusión o movilidad. Se volvieron una estrategia masiva para evitar que miles de estudiantes quedaran fuera. Carvalho (2005) insiste en este punto: adaptar el currículo es una vía concreta para combatir la desigualdad.

Lo que se buscaba, en definitiva, era reordenar el aprendizaje en función de lo posible, sin renunciar a lo esencial. Velásquez-Cueva y Maguiña-Vizcarra

(2022) coinciden al afirmar que las adaptaciones curriculares permiten ajustar las metas sin perder de vista los fines. Su propuesta, construida desde la emergencia, invita a pensar el currículo como un campo de acción pedagógica situado, sensible a las condiciones reales del alumnado. Durante la migración hacia la enseñanza remota, muchos centros recurrieron a plataformas digitales y redes sociales como herramientas de mediación, intentando, en medio de las limitaciones, sostener una formación significativa. Y para ello, fue crucial redefinir las competencias prioritarias, acercarlas a la vida cotidiana, tornarlas más útiles, más aplicables.

El mismo estudio de Velásquez-Cueva y Maguiña-Vizcarra (2022) no se detiene solo en la teoría. Los autores presentan un modelo concreto, detallado, en nueve etapas interdependientes, para orientar el trabajo docente en contextos adversos. Lo hacen reconociendo las múltiples desigualdades tecnológicas, pedagógicas, sociales que atravesaron la enseñanza remota, pero sin resignar la intención educativa. El currículo, en su lectura, no se abandona, se redibuja. No se diluye, se reorganiza.

Ese enfoque invita a pensar las adaptaciones no como retroceso, sino como oportunidad. Como una forma de resistir desde la pedagogía. Y también como una muestra de creatividad profesional, de compromiso con lo público, de fe en que enseñar, incluso en condiciones mínimas, sigue siendo posible.

## **1. Análisis contextual del estudiantado**

Comprender el contexto del estudiantado exige mirar más allá de los contenidos pendientes o las estadísticas de retorno: implica atender a las condiciones reales en las que niñas, niños, adolescentes y personas jóvenes vivieron ese tiempo, y desde dónde están volviendo. El punto de partida, más que un nuevo currículo, es una pregunta: ¿cómo están, realmente, nuestras y nuestros estudiantes? Para eso, se impone un diagnóstico, sí, pero uno que no se limite a lo cognitivo. Hay que considerar el entorno que habitan, los silencios de sus casas, la (in)estabilidad de sus conexiones, la relación que han construido con lo digital. También el ánimo, la motivación, los miedos, las ausencias. Solo entonces será posible pensar en una propuesta pedagógica que dialogue con esas realidades, sin recetas, sin moldes heredados.

## **2. Revisión del nivel cognitivo**

Más que aplicar una rúbrica o verificar listas de contenidos, lo que se intenta es comprender hasta dónde han llegado, con qué herramientas cuentan y qué vacíos arrastran. Se trata de observar, con cierta sensibilidad, el estado real de sus procesos cognitivos en relación con las competencias que el área propone. A partir de ahí, y no antes, es posible repensar los objetivos de aprendizaje. No como una renuncia a lo que se esperaba, sino como una manera de ajustar expectativas a lo posible, a lo alcanzable. Y entonces, sí, crear propuestas que tengan sentido, que despierten curiosidad, que los inviten a volver a implicarse en el acto de aprender.

## **3. Redefinición de los resultados de aprendizaje esperados**

Apartir de ese primer diagnóstico, lo que sigue no es trazar un plan ideal, sino identificar con honestidad qué aprendizajes son realmente viables en ese contexto específico. No se trata de bajar el nivel, sino de afinar la mirada. De reconocer las limitaciones del entorno, las condiciones reales de los estudiantes y los puntos desde los cuales pueden volver a avanzar. Esa redefinición, lejos de ser una concesión, permite construir propuestas más inclusivas, más ajustadas, más posibles.

## **4. Priorización de actividades formativas**

El docente selecciona las actividades de aprendizaje y evaluación más pertinentes, ajustándolas a las condiciones reales del estudiante (conectividad, tiempo disponible, apoyo familiar, entorno). Se contempla la modificación progresiva de las metas, respetando los ritmos individuales de avance.

## **5. Decisiones pedagógicas clave**

En este punto, el docente decide:

- Reducir el volumen y la complejidad de los contenidos;
- Elaborar actividades lúdicas, motivadoras y contextualizadas;
- Diseñar proyectos que vinculen al estudiante con su comunidad;
- Mantener el contacto con el estudiantado exigió adaptarse. En lugar de seguir un único modelo, fue necesario usar lo que estuviera al alcance: mensajes por WhatsApp, llamadas telefónicas, recados enviados a través de familiares. Lo esencial era no perder el vínculo.
- Elaborar materiales que hablaran con los estudiantes, no solo para ellos. Textos breves, lenguaje claro, videos explicativos, imágenes que facilitaran la comprensión. El objetivo no era solo transmitir contenidos, sino dar autonomía, incluso a la distancia.

## **6. Planificación curricular adaptada**

Se elabora una planificación flexible que tenga en cuenta:

- Actividades contextualizadas.
- Recursos disponibles en el entorno del estudiante.
- Modalidades de interacción entre pares (especialmente locales).
- Criterios de evaluación realistas.
- Tiempos adecuados para la entrega de trabajos o productos.

## **7. Fomento de la autonomía y motivación**

Se trata, sobre todo, de fortalecer el vínculo del estudiante con su propio proceso, de invitarlo a tomar las riendas, a ganar autonomía sin perder el sentido. Para eso, no basta con repetir fórmulas. Hay que imaginar otras formas, quizá menos convencionales, pero más cercanas: memes que provocan, vídeos que

explican sin aburrir, caricaturas que hacen pensar, propuestas que exigen inferir y no solo repetir.

## **8.Planteamiento de actividades retadoras**

Las tareas propuestas deben movilizar habilidades previamente trabajadas y estar vinculadas a situaciones reales del entorno del estudiante. El objetivo es que el aprendizaje tenga aplicación práctica en su vida cotidiana.

## **9. Evaluación formativa y metacognitiva**

Se implementa una evaluación continua, flexible y centrada en el proceso. Además, se promueve la coevaluación entre compañeros y la metacognición mediante preguntas orientadoras como:

- ¿Qué aprendí?
- ¿Cómo lo aprendí?
- ¿Para qué me sirve lo aprendido?
- ¿Cómo lo aplicaría en mi comunidad?

Tomando como punto de partida las orientaciones de UNICEF y el análisis de experiencias curriculares de más de quince países, el informe “Intervenciones Curriculares en la Pandemia: Currículos de urgencia”, elaborado por la organización Vozes da Educação (2022), sugiere una serie de caminos posibles para que las redes educativas puedan reorganizar sus currículos en contextos de crisis. En lugar de soluciones universales, plantea estrategias ajustadas a cada realidad, empezando por lo más urgente: comprender, con claridad, cuáles son las necesidades prioritarias del estudiantado. A partir de ahí, se hace necesario establecer un orden, discernir qué competencias, contenidos y habilidades del currículo vigente no pueden quedar fuera, y cuáles, en cambio, podrían ser pospuestas o trabajadas de otra manera.

El informe propone tres etapas fundamentales para la adaptación curricular de emergencia:

1. **Etapla preparatoria y de acogida** – orientada al apoyo socioemocional de los estudiantes, con foco en la escucha, la acogida y la reconstrucción de vínculos afectivos con la escuela;
2. **Etapla lúdica y de transición** – En esta fase, lo central es crear espacios en los que lo artístico, lo lúdico y lo recreativo tengan un papel activo. No se trata solo de entretener, sino de acompañar emocional y corporalmente el regreso a la escuela, favoreciendo una transición suave hacia la rutina. Actividades de expresión libre, música, movimiento, dibujo o narrativas personales pueden ayudar a reconstruir vínculos, aliviar tensiones y abrir camino a un aprendizaje más pleno e integrado.;
3. **Etapla formal** – de retomada de los aprendizajes esenciales, con readecuación de la matriz curricular e incorporación de metodologías activas y estrategias adaptativas.

Además de los lineamientos técnicos, el documento propone cuatro principios que, más que orientaciones normativas, funcionan como brújulas pedagógicas: pertinencia, esencialidad, secuencialidad y una diversificación metodológica que, en cierto modo, nos recuerda que incluso en medio del caos puede haber espacio para la reinención. Quizás por eso la crisis sanitaria, con toda su crudeza, terminó por abrir una rendija para repensar lo que entendemos por innovación, por inclusión, por resiliencia institucional. Nada de eso era sencillo, claro, pero resultó inevitable.

En el terreno concreto de las escuelas, el proceso de reorganización curricular exigió una planificación atenta, casi artesanal, muchas veces construida a varias manos. Directores, coordinadores pedagógicos, docentes y hasta familias tuvieron que negociar prioridades, revisar lo esencial y trazar caminos posibles. Evaluaciones diagnósticas, identificación de vacíos de aprendizaje, intervenciones específicas y cambios en los modos de evaluar se integraron como piezas clave, aunque no siempre con la claridad o el tiempo deseado.

En medio de tanta incertidumbre, la reconfiguración curricular dejó de ser una cuestión meramente técnica o de gestión. Se transformó, más bien, en una

apuesta política y pedagógica por sostener la escuela como espacio de cuidado y pertenencia. No bastaba con mover contenidos de un trimestre a otro. Lo que estaba realmente en juego era la capacidad de mirar a cada estudiante no como destinatario pasivo de saberes, sino como sujeto situado, con trayectorias propias, con silencios, con carencias y también con potencias. Así, el currículo fue perdiendo su rigidez para volverse más poroso, más atento a los principios de equidad, de inclusión, de justicia. No como ideal abstracto, sino como gesto cotidiano. Y tal vez, solo tal vez, esa experiencia haya dejado lecciones que no conviene olvidar.

### **3.2.4 Impactos Psicológicos**

Con la pandemia y el paso repentino a la enseñanza remota, no fue solo el trabajo pedagógico lo que cambió, se movieron también los cimientos de cómo se enseña y se aprende. Lo que se vivió fue una conmoción de fondo, que desbordó lo metodológico y alcanzó las bases mismas de la experiencia escolar. En Brasil, ese giro abrupto, sostenido por tecnologías digitales y ejecutado sin tiempo ni condiciones suficientes, dejó marcas que todavía hoy requieren revisión, escucha y reinterpretación. Las consecuencias no fueron solo técnicas o curriculares: afectaron de lleno a quienes sostienen cotidianamente el vínculo educativo, atravesando también lo emocional, lo relacional y lo humano. En la educación básica, el impacto emocional se sintió con más crudeza que en otros niveles.

Numerosos niños y adolescentes, de un día para otro, se vieron fuera del espacio escolar, privado no solo de aulas, sino también de rutinas, vínculos y afectos. El aula dejó de existir como lugar físico, y con ella, se desdibujaron también los marcos de pertenencia. La soledad se volvió común, el ánimo decayó, y la concentración fluctuaba sin rumbo claro. En medio de todo eso, se esperaba de los estudiantes una autonomía repentina, como si fuera posible asumir sin ayuda la gestión del propio aprendizaje. Sin embargo, aquella expectativa que recaía sobre los hombros del alumnado no solo era injusta, sino también francamente desmedida. ¿Cómo exigir rendimientos estables cuando faltaban materiales básicos, cuando el entorno carecía de estabilidad, cuando el

acompañamiento familiar era mínimo o inexistente? No se trataba de falta de voluntad o de compromiso, sino de una realidad cotidiana que muchas veces escapaba a cualquier planificación.

Lo más duro es que muchos simplemente no lograron sostener ese vínculo frágil con la escuela. El corte no fue solo físico, sino también afectivo. Y para una gran parte de los estudiantes en situación de vulnerabilidad, aquello no fue una excepción, sino casi una regla. La escuela había sido su anclaje, su punto de contacto con otras realidades, su espacio de cuidado. Y, al cerrarse las puertas, lo que quedó fue un vacío difícil de llenar.

Las brechas preexistentes se abrieron aún más. En especial, para aquellos estudiantes en situación de vulnerabilidad social. Porque no basta con tener una conexión a internet, si esta es intermitente, si el dispositivo es compartido con varios miembros de la familia, si no hay silencio, ni luz, ni seguridad, ni tiempo. En muchos casos, lo que se produjo fue una desconexión casi total del proceso educativo, una especie de silencioso apagón escolar.

En paralelo, el profesorado vivió su propia encrucijada. Por un lado, la presión de adaptarse rápidamente al universo digital, de reinventar sus clases, de aprender nuevas herramientas, de mantener el vínculo con el alumnado. Por otro, el peso emocional de la incertidumbre, del miedo, de la soledad pedagógica. La carga de trabajo se duplicó, a veces sin aviso ni reconocimiento. Y lo emocional se desbordó.

Muchos docentes narraron con angustia sus intentos por comprender plataformas desconocidas, por producir materiales que funcionaran en distintos formatos, por no perder el contacto con sus grupos. Otros, incluso, se vieron obligados a revisar profundamente sus certezas profesionales. Como si de pronto, todo lo que sabían hacer ya no sirviera. O al menos no del mismo modo. El desconcierto fue generalizado. Y, como señalan Rocha et al. (2023), los relatos docentes comenzaron a estar marcados por una constelación de emociones difíciles de nombrar: inseguridad frente al futuro, temor al contagio, miedo a morir, tristeza por la pérdida de colegas o familiares, fatiga crónica, pérdida de sentido, y, en algunos casos, una angustia profunda ante la sensación de ya no ser docente en el mismo modo en que se era antes.

En sus resultados, Rocha et al. (2023) registran la presencia alarmante de síntomas ansiosos: irritabilidad, angustia difusa, insomnio, manifestaciones

somáticas persistentes. También detectaron signos consistentes con estados depresivos: desánimo, autopercepción negativa, frustración reiterada, ideas de inutilidad o de desesperanza. Algunos profesionales, además, relataron episodios de lagunas de memoria, desconcentración extrema y, en situaciones más críticas, ideación suicida. Frente a este panorama, se impone el reconocimiento de que las trayectorias personales y profesionales del magisterio fueron sacudidas por un proceso psíquico complejo, que no puede ser reducido a lo técnico o a lo didáctico.

Un aspecto especialmente tensionante fue la imposibilidad de separar los tiempos del trabajo y de la vida doméstica. En especial, para docentes mujeres, que debieron compatibilizar sus clases con el cuidado de hijas, hijos, personas mayores o tareas del hogar. La casa dejó de ser refugio, se convirtió en sala de clase, oficina, comedor, consultorio, guardería. La sobrecarga fue real. Y el desgaste, muchas veces, irreversible.

A esto se sumó la fragilidad de las nuevas formas de interacción pedagógica. Porque en la virtualidad no siempre hay respuesta. A veces, el silencio del otro lado de la pantalla es ensordecedor. No hay risas, ni miradas, ni interrupciones espontáneas que den sentido a la tarea docente. Tardif (2014) recuerda que la docencia es una práctica socialmente situada, que se alimenta del encuentro, del reconocimiento mutuo, de la validación cotidiana. Cuando todo eso falta, lo que se descompone no es solo la práctica, sino también la identidad profesional.

No es casual, por tanto, que muchas voces hayan reclamado con urgencia una formación continua que no se limite a enseñar herramientas digitales, sino que también contemple el desarrollo de competencias socioemocionales. Porque, como subrayan Tardif y Lessard (2005), enseñar no es solo aplicar métodos. Es también, y, sobre todo, involucrarse emocionalmente, sostener afectos, construir sentido con otros. Y para eso, hacen falta políticas que reconozcan esta dimensión humana del trabajo docente. Que la cuiden. Que la protejan.

En resumen, los efectos psicológicos de la pandemia no fueron accesorios. Fueron centrales. Afectaron el modo de enseñar, de aprender, de relacionarse, de estar. Y dejaron en evidencia algo que tal vez ya sabíamos, pero

que preferíamos olvidar: que, sin bienestar emocional, no hay posibilidad de construir una educación verdaderamente significativa.

### **3.3 Repercusiones de la pandemia en la profesión docente**

La pandemia, que al principio se creyó pasajera, terminó por instalarse como una crisis prolongada que desordenó por completo la tarea docente. No fue solo cuestión de ajustar contenidos ni de aprender a usar plataformas. Fue un proceso intenso, lleno de dudas, que obligó a seguir enseñando como se pudiera, a sostener lazos en medio de la inestabilidad, a improvisar rutinas y reconstruirse cada día, sin manual ni garantías.

No se trató solamente de suspender las clases presenciales. Fue, en muchos sentidos, una desorganización de las formas conocidas de ser y hacer escuela. Las certezas pedagógicas, las rutinas escolares y hasta los símbolos que daban sentido a la docencia fueron súbitamente puestos en entredicho. Ser profesor, enseñar, estar en aula, todo eso necesitó ser pensado de nuevo, desde otro lugar y bajo otra luz.

En medio de ese escenario convulso, la enseñanza remota de emergencia apareció como una medida posible, casi inevitable, para garantizar la continuidad educativa. Pero su implementación exigió mucho más que adaptación. Requirió una reinvención acelerada del hacer docente. Hubo que apropiarse de herramientas digitales desconocidas, muchas veces sin media hora de formación previa. Hubo que convertir habitaciones en salas de clase y pantallas en ventanas de vínculo. Todo eso sin estructuras adecuadas, con escaso apoyo institucional y bajo el peso constante de una urgencia que no dejaba espacio para detenerse a pensar.

No pasó mucho tiempo antes de que se notaran las secuelas. La carga de trabajo se desbordó, los tiempos se diluyeron y la frontera entre vida profesional y vida personal se deshizo como sal en el agua. El reconocimiento social, tan buscado y escaso, parecía aún más lejano. Hargreaves (2003) lo había anticipado: en los momentos de crisis, a los docentes se les exige más que nunca, pero raramente se les reconoce lo suficiente. En Brasil, eso se sintió con una nitidez dolorosa. Aislados físicamente, los profesores siguieron siendo

sostén de la escuela pública, pero sin las condiciones mínimas para ejercer con plenitud su rol.

Todo esto puso en juego la identidad profesional docente. La pandemia removió estructuras y obligó a renegociar sentidos. Dubar (2005) nos recuerda que la identidad no es algo dado, sino una construcción situada entre lo personal y lo institucional. En ese movimiento, muchos docentes sintieron que algo se desacomodaba, que su lugar en el mundo educativo ya no era claro, que las referencias que antes organizaban su práctica se habían desplazado. El resultado fue, para no pocos, un sentimiento de desarraigo, de cuestionamiento interno, de pérdida momentánea de la brújula.

El impacto emocional fue profundo. Oliveira et al. (2021) mostraron cómo la mezcla entre trabajo y vida doméstica, la falta de compañeros cerca, el encierro prolongado, las horas frente a la pantalla y la incertidumbre constante fueron desgastando el estado anímico de muchos docentes. Trabajar desde casa no fue, para muchos, un privilegio, sino una trampa silenciosa. No había más diferencia entre el aula y el comedor. Ni entre el tiempo de enseñar y el tiempo de existir. La desconexión digital comenzó a ser reclamada como un derecho urgente.

En ese contexto, hablar de profesionalidad docente implica reconocer que se puso en tensión no solo lo material, sino también lo simbólico. Las rutinas escolares se deshicieron y, con ellas, el andamiaje invisible que sostenía el oficio de enseñar. Y, sin embargo, algo se reconfiguró. Nuevos saberes emergieron. La práctica pedagógica fue contaminada, en el mejor sentido, por competencias que antes no estaban tan presentes: manejar tecnologías, comunicar en la distancia, sostener vínculos en la virtualidad, acompañar emocionalmente.

Tardif y Lessard (2008), así como Oliveira et al. (2021), ya venían advirtiendo sobre la necesidad de una formación continua que vaya más allá del plano técnico. El contexto actual confirmó esa urgencia. No se trata solo de capacitar en herramientas, sino de cultivar una pedagogía del cuidado, una ética de la escucha, una apertura a la incertidumbre.

Y aun con todo ese peso sobre los hombros, lo que también emergió, casi en silencio, fue una fuerza creativa inesperada. En muchas comunidades, los docentes no esperaron a que llegaran las soluciones desde arriba. Las inventaron. Diseñaron estrategias nuevas, sostuvieron emocionalmente a sus

estudiantes, buscaron aliados donde antes no había vínculos. Oliveira et al. (2021), en su estudio comparado, recogen voces que dan cuenta de esa capacidad de resiliencia y de reinención que atraviesa al magisterio latinoamericano.

Por eso, cuando se dice que hubo resistencia, no se habla de un rechazo a las innovaciones, sino de una defensa del sentido profundo de enseñar. Incluso en condiciones precarias, muchos lograron hacer de la crisis un espacio de reflexión y de reencuentro con su vocación. La enseñanza remota, pese a sus límites, también abrió grietas por donde se coló la creatividad, la afectividad y la colaboración.

Es cierto que el compromiso ético con el otro, con su formación y su dignidad, ha sido históricamente el corazón de la docencia. Pero ahora, ese compromiso convive con nuevas exigencias. Técnicas, sí. Digitales, sin duda. Y también estructurales, sociales, culturales. En esa mezcla compleja, muchos docentes se sintieron fuera de lugar. No por falta de voluntad, sino porque las políticas no los acompañaron. Porque las desigualdades se agudizaron. Porque la formación previa no preparó para esto.

Nóvoa (2022) insiste en que esta es una oportunidad para repensar la profesión docente desde otro lugar. No como un ejecutor de planes ajenos, sino como un sujeto que investiga, crea, se implica. La crisis sanitaria, aunque brutal, también nos dejó esta posibilidad: la de redescubrir la potencia crítica y transformadora del quehacer educativo.

A partir de las orientaciones emitidas por el Ministerio de Educación durante el período de aislamiento social, cuando el país asistía al cierre generalizado de sus instituciones escolares, se impuso la necesidad de una reorganización urgente de los modos de enseñar. La escuela, en su forma tradicional, fue desplazada hacia el entorno doméstico del estudiantado, en un intento, apresurado y sin precedentes, por contener los efectos más inmediatos de la interrupción educativa. El objetivo era claro: sostener, aunque fuese de forma parcial y emergencial, la continuidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, aun cuando todo alrededor parecía desmoronarse.

En ese contexto tan singular, la enseñanza remota de emergencia (ERE) emergió como una alternativa posible, no perfecta, pero viable, frente a la imposibilidad de la presencialidad. A diferencia de la Educación a Distancia

(EaD), con sus estructuras consolidadas, plataformas robustas y planificación anticipada, la ERE se apoyó en recursos más sencillos, más cotidianos, a menudo ya conocidos por la comunidad escolar, como Zoom, Google Meet, Skype y, de manera destacada, Google Classroom. Esta última herramienta ofrecía una combinación funcional entre clases en directo, grabación de contenidos y acceso asincrónico a actividades complementarias, lo que permitió, en medio del caos, cierta continuidad en las dinámicas pedagógicas.

La figura del docente adquirió, en ese proceso, un protagonismo aún más nítido, si cabe. El profesorado, que siempre ha sido mediador entre conocimiento y sujeto, se encontró de pronto reconfigurando su práctica en condiciones adversas, sin guías claras, y muchas veces sin apoyo institucional. En aquel escenario tan atípico, enseñar dejó de ser una cuestión meramente técnica.

Planificar y corregir ya no alcanzaba. Había que estar, incluso sin ver. Sostener la presencia desde lejos, adivinar silencios, leer gestos que no aparecían en pantalla. Fue un trabajo exigente, no solo en lo pedagógico, sino en lo emocional. La docencia, siempre en movimiento, se vio forzada a acelerarse sin tregua. Sin tiempo para procesar, sin referencias claras, se enseñaba como se podía: escuchando más, cuidando como parte del acto de educar, improvisando cuando todo lo conocido dejaba de servir.

En las primeras semanas, el desconcierto fue general. Tal como relatan Silva y Carvalho (2021), no fueron pocos los docentes que experimentaron inseguridad, resistencia y hasta miedo frente a las tecnologías digitales. Para muchos docentes, lo digital era un territorio apenas explorado, utilizado más por necesidad que por elección, muchas veces vinculado al ocio o a cuestiones administrativas menores.

Al comienzo fue desconcierto. La tecnología no decía mucho, y ese silencio de la pantalla solo hacía más grande la distancia. Nadie tenía claro por dónde arrancar. Pero algo empezó a moverse. Sin grandes planes ni anuncios, fueron encontrando modos de estar. Algunos compraron celulares con lo que tenían, otros improvisaron un rincón en casa para dar clase. No fue fácil. Tampoco fue ideal. Pero fue real: una adaptación construida desde la necesidad y la voluntad de no desaparecer del todo. Aprendieron a grabar vídeos con el móvil, a enviar enlaces, a improvisar metodologías que hicieran sentido. Lo que

antes era solo un aparato más, pasó a ser puente, vínculo, estrategia de resistencia.

No fue un proceso lineal ni exento de frustraciones, pero sí profundamente significativo. Porque lo que se transformó no fue solo el entorno, sino también la manera en que se habitaba la docencia. WhatsApp, por ejemplo, pasó de ser una herramienta de uso cotidiano a convertirse en una especie de aula expandida, donde circularon dudas, afectos, orientaciones y cuidados.

Estos gestos, que podrían parecer simples, revelan mucho más que adaptación tecnológica. Hablan de compromiso, de ética, de implicación afectiva. Hablan, también, del peso que asume el profesorado cuando el sistema no ofrece las condiciones necesarias. Porque gran parte de estas iniciativas surgieron de forma espontánea, muchas veces sin ningún tipo de respaldo institucional. Fue la comunidad docente, una vez más, quien sostuvo la escuela en pie, a pesar del desgaste, de la sobrecarga, de las contradicciones.

Al avanzar la crisis, se tornaron aún más visibles las fisuras que desde hace tiempo se intuían en los procesos de formación docente. Aunque fue notoria la entrega y la capacidad creativa de buena parte del profesorado para adaptarse a un escenario incierto, lo que también se evidenció, sin mucho margen de duda, fue la falta de preparación que arrastraban tanto la formación inicial como las acciones de actualización continuada. En muchos casos, esas instancias no lograron ofrecer herramientas sólidas para que los educadores integrasen críticamente las tecnologías en sus prácticas pedagógicas. No es que faltara voluntad. Lo que escaseaba eran las condiciones. En realidad, no fue tanto una interrupción como un impulso inesperado.

La pandemia no aportó mayor claridad al ámbito educativo. Por el contrario, sumió a muchas instituciones en una fase de desorganización operativa, en la que las decisiones debieron tomarse de forma inmediata, sin el debido tiempo para evaluar sus implicaciones pedagógicas y organizativas. No fue un momento de revelaciones gloriosas, sino de desgaste acumulado. Lo técnico se volvió urgente, pero lo humano se volvió central. En ese vaivén, lo pedagógico encontró formas inesperadas de persistencia: una canción enviada por audio, una imagen improvisada como respuesta, una historia contada a medias desde el ruido de una casa habitada.

No había plan ni garantía, pero había presencia. Y, a veces, eso bastaba. Recursos mínimos, casi precarios, pero capaces de sostener el hilo frágil de la relación pedagógica. En muchos rincones, donde no había ni computadora ni señal estable, lo lúdico y lo visual se volvieron estrategia, abrigo, manera de seguir presentes. Y fue ahí, precisamente en esos gestos sencillos, donde la educación demostró una vez más su capacidad de reinventarse.

Las consecuencias de ese viraje no pasaron inadvertidas. Un estudio llevado a cabo por la organización Todos Pela Educação, en colaboración con el CIEB (Centro de Inovação para a Educação Brasileira), dio cuenta de que las redes estatales fueron, en general, las que lograron responder de manera más estructurada frente al colapso del modelo presencial. A partir del análisis de datos provenientes de más de tres mil Secretarías de Educación de distintas regiones del país, la investigación logró mapear un repertorio plural de acciones emprendidas con la intención de contener, en la medida de lo posible, los efectos adversos de la enseñanza remota de emergencia.

Entre todo el torbellino que supuso ese periodo, hubo esfuerzos. Muchos, diversos. Se intentó hacer lo posible con lo que se tenía a mano. No siempre fueron soluciones planificadas ni sofisticadas.

Algunas redes se volcaron al uso de plataformas digitales; otras, a video clases subidas a redes sociales o enviadas por mensajería. Hubo quienes prepararon materiales impresos y los distribuyeron como pudieron. Y también hubo quienes, sin recursos ni orientación, solo esperaron alguna señal, algún auxilio, sin saber exactamente de dónde podría venir. No todo funcionó igual ni en todas partes. Pero lo cierto es que detrás de cada una de estas estrategias hubo un movimiento pedagógico, más o menos consciente, por sostener el proceso educativo cuando todo parecía desmoronarse. Todo valía, en la urgencia del momento. En muchas escuelas rurales o de difícil acceso, sobre todo en aquellas que trabajan con clases multigrado, las videollamadas sincrónicas pasaron a coexistir con métodos más convencionales, como el envío de cuadernillos impresos o las llamadas telefónicas individuales. No eran soluciones perfectas, pero sí intentos genuinos de mantener vivo algún tipo de vínculo con el estudiantado.

Curiosamente, las redes sociales, que hasta poco antes eran vistas más como espacios de ocio o de interacción informal, comenzaron a adquirir otro

estatuto. Se transformaron en herramientas pedagógicas. No de manera planificada, sino empírica, artesanal incluso. Fueron utilizadas para orientar tareas, acompañar procesos, responder dudas, enviar mensajes de ánimo. En definitiva, para sostener una conexión mínima con los estudiantes y sus familias.

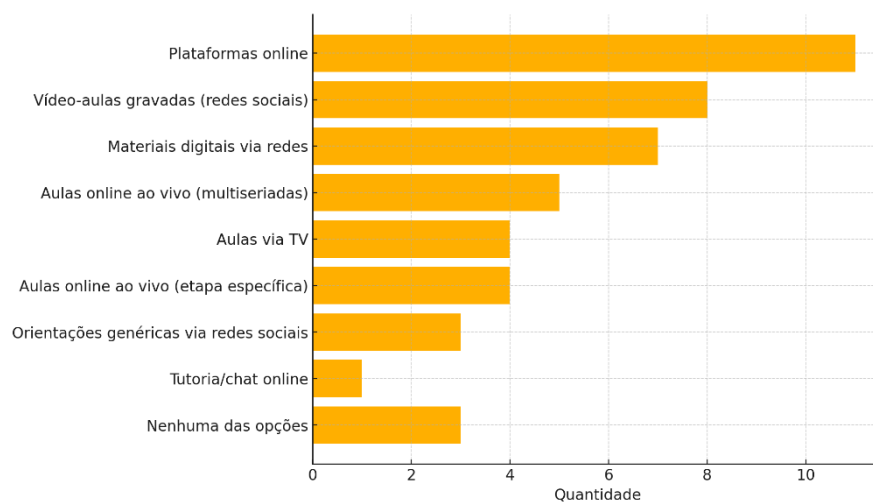
Todo esto, sin embargo, no debe ser romantizado. La enseñanza remota de emergencia fue, al mismo tiempo, una solución y una expresión de desigualdad. Permitió sostener procesos educativos en algunos contextos, pero dejó a muchos estudiantes fuera. Dejó a muchos profesores al límite. Y a muchas escuelas, desbordadas. Lo que terminó por revelarse, en medio del torbellino que supuso aquel periodo, fue una certeza incómoda pero necesaria: las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación (TDIC) ya no podían seguir siendo consideradas un añadido ocasional o un recurso opcional en los procesos de enseñanza.

El uso extendido de estas herramientas, impuesto más por necesidad que por elección, no solo evidenció su alcance, sino también sus fisuras. Mostró lo que pueden facilitar, pero también lo que no resuelven. Expuso tensiones pedagógicas que van más allá de la conectividad o el dominio técnico, tocando de lleno la manera en que se concibe el acto de enseñar y sostener el vínculo con quien aprende.

No se trata, por tanto, de incorporarlas como un accesorio metodológico, sino de repensar su lugar dentro de un proyecto educativo más amplio, que aspire a ser emancipador, inclusivo, situado. En esa discusión, no basta con dominar dispositivos o plataformas. Se vuelve imprescindible problematizar cómo, para qué y con qué sentido se utilizan, especialmente cuando la intención es construir una pedagogía que mire de frente las desigualdades, que escuche los contextos y que tenga como horizonte la formación de sujetos críticos y plenamente humanos.

El gráfico 01 presenta la frecuencia relativa de estas estrategias adoptadas por las redes estatales de enseñanza.

### Gráfico 1: Estrategias utilizadas por las redes autonómicas de enseñanza



Fuente: CieB (2020). Elaboración: Todos Pela Educação.

Al observar el gráfico con atención, aparece un dato difícil de ignorar: en medio del desorden pedagógico que dejó la pandemia, las plataformas digitales y las clases grabadas ganaron un lugar central. No porque fueran la mejor opción, sino porque estaban ahí, disponibles, listas para ocupar el vacío que la escuela, de pronto, no podía llenar de otro modo. No fueron simples recursos adicionales. Para muchos, se convirtieron en el eje, en el sostén de lo posible. Y esa centralidad, que podría parecer anecdótica, dice mucho sobre las estrategias de emergencia que terminaron marcando una etapa entera de la educación reciente.

Esta predominancia parece revelar un esfuerzo por mantener, al menos, una cierta continuidad pedagógica, incluso en escenarios profundamente marcados por desigualdades de acceso, de conectividad, de infraestructura. Sin embargo, no deja de sorprender la escasa utilización de canales que fomenten la interacción directa, como tutorías en línea o espacios de chat educativo. Esa ausencia, más que un dato técnico, habla de un límite: el del acompañamiento individualizado, el del diálogo constante, el del cuidado sostenido que requiere el proceso educativo, más allá del simple envío de contenidos.

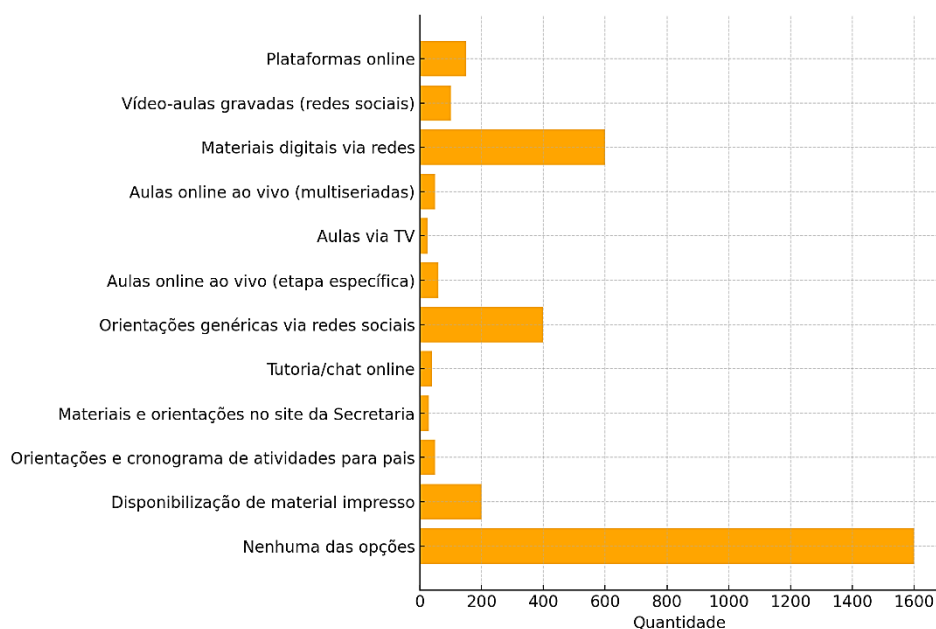
En conjunto, los datos no hacen más que confirmar una percepción ya extendida en el campo educativo: por más que las redes estatales hayan logrado articular algunas respuestas de emergencia, el escenario fue, en esencia,

profundamente desigual. La fragilidad de las políticas públicas previas, tanto en lo que refiere a la formación tecnológica docente como a la infraestructura material de las escuelas, quedó expuesta de forma casi brutal. Incorporar tecnología no es suficiente si no se acompaña de condiciones reales de uso, de formación adecuada, de soporte emocional y metodológico para quienes la operan y para quienes la reciben.

En muchas redes municipales, los obstáculos se volvieron más densos. No era solo cuestión de internet o dispositivos. Faltaban condiciones formativas, apoyo técnico, espacios de coordinación real. La gestión local, en muchos casos, no tenía margen de acción, y el vínculo con las familias era frágil o intermitente. Se hicieron esfuerzos, sí, pero muchos llegaron tarde, otros no lograron sostenerse. Las brechas, lejos de reducirse, se profundizaron.

El Gráfico 2, que se presenta a continuación, ilustra las principales estrategias utilizadas por las redes municipales de enseñanza, según el relevamiento del CIEB (2020):

**Gráfico 2: Estrategias Utilizadas por las Redes Municipales**



Fuente: Cieb (2020). Elaboración: Todos Pela Educação.

La lectura atenta de la imagen permite captar un contraste significativo entre las iniciativas impulsadas por las redes estatales y aquellas desarrolladas

por las redes municipales durante el periodo de emergencia educativa. Mientras las primeras lograron, en cierta medida, articular respuestas más estructuradas a través del uso de plataformas digitales y clases virtuales, las segundas recurrieron con mayor frecuencia a soluciones impresas, orientaciones prácticas dirigidas a las familias y materiales físicos que pudieran ser distribuidos directamente a los hogares.

Esta diferencia no puede atribuirse únicamente a decisiones pedagógicas. Por detrás, operaban realidades desiguales: muchas redes municipales, especialmente en localidades pequeñas, enfrentaban déficits estructurales históricos, tanto en lo que se refiere a la infraestructura tecnológica como a la formación continuada del profesorado. En muchos casos, no existía conexión estable, ni dispositivos suficientes, ni mucho menos una cultura digital consolidada en las escuelas o en los hogares. A eso se sumaban condiciones domésticas adversas, en las que el aprendizaje compartía espacio con el trabajo informal, el cuidado de otros miembros de la familia o simplemente con la ausencia de un lugar tranquilo donde estudiar.

Además, en muchos casos, el marco normativo a nivel municipal no solo resultaba confuso, sino directamente ausente. A veces se intuía una intención reguladora, otras ni siquiera eso. Lo que predominaba era una sensación de vacío, de improvisación prolongada, como si la urgencia hubiese dejado poco espacio para la elaboración de directrices claras. No todas las redes contaban con orientaciones claras sobre cómo organizar el calendario escolar, validar las actividades no presenciales o acompañar el aprendizaje a distancia.

Esta carencia normativa provocó inseguridades, aplazamientos y, en algunos casos, parálisis institucional. Frente a ello, la opción más inmediata fue aferrarse a lo que resultaba posible: enviar cuadernillos, elaborar fichas, mantener algún tipo de contacto por teléfono o por WhatsApp. No obstante, estas estrategias, aunque bien intencionadas, estaban lejos de garantizar una continuidad pedagógica efectiva.

Durante el confinamiento, esas brechas dejaron de ser abstractas. Se volvieron visibles, urgentes, crudas. Y ante eso, repartir dispositivos no alcanza. Lo que urge, con una urgencia que arde, es pensar políticas públicas que sostengan en el tiempo: infraestructura, formación sensible para el profesorado, redes de apoyo en los territorios donde casi siempre se llega tarde, o no se llega.

La tecnología digital se volvió, en muchos casos, una tabla de salvación, pero también un espejo incómodo. Su adopción fue más una reacción que una estrategia. Las escuelas, carentes de planes previos de integración tecnológica, se vieron empujadas a improvisar en medio del caos. Las respuestas estatales, aunque a veces bienintencionadas, no pudieron borrar el peso acumulado de años de abandono. Y eso, en contextos ya golpeados por la exclusión, hizo toda la diferencia.

Desde mi lugar como docente de la red municipal de enseñanza en el estado de Paraíba, pude observar de cerca las tensiones y urgencias que afloraron en este proceso. Las decisiones institucionales tardaban en llegar, las soluciones eran improvisadas y la carga recaía, en buena medida, sobre los hombros de quienes estábamos en el aula, aunque ahora virtual. Faltaban directrices claras, recursos y acompañamiento. Aun así, hubo esfuerzo. Hubo creatividad. Hubo compromiso. Porque, incluso en medio del caos, muchos educadores no renunciaron a su tarea de enseñar, de cuidar, de sostener vínculos que el contexto amenazaba con romper.

En el contexto particular de la secretaría de educación donde desempeño funciones, fueron múltiples las iniciativas emprendidas con la intención de sostener un mínimo vínculo entre las escuelas y las familias. Entre ellas, el uso más intensivo de redes sociales como medio de contacto, así como la adaptación de espacios y rutinas de aprendizaje a las condiciones reales de acceso del alumnado. Sin embargo, pese a los esfuerzos, al momento de esta redacción no se ha publicado un documento pedagógico articulado que detalle con claridad los fundamentos teóricos, los objetivos formativos ni las metodologías que orientaron la conducción de la enseñanza remota durante el periodo de pandemia. Persisten, por tanto, lagunas institucionales que impiden una evaluación más precisa de las acciones implementadas.

Simultáneamente, otros frentes requerían respuestas inmediatas por parte de los órganos municipales: la suspensión de extensiones de carga horaria docente, la reorganización del calendario escolar, y las controversias en torno a qué actividades podrían ser oficialmente contabilizadas en el cómputo de la carga horaria mínima anual. Todo esto puso en evidencia la dificultad de muchas redes para abandonar una lógica centrada casi exclusivamente en la presencialidad y adoptar enfoques alternativos que respondieran de manera

reflexiva al nuevo escenario educativo. Fue un tránsito forzado, abrupto, y no siempre acompañado de marcos pedagógicos suficientemente consistentes.

En buena parte de estas discusiones, lo que se percibía era una simplificación del debate: o se tenía clase a distancia o no se tenía clase. El foco se desplazaba del contenido pedagógico y de las condiciones de aprendizaje hacia una dicotomía superficial que ignoraba matices fundamentales. Poco se discutía, por ejemplo, sobre la calidad de las experiencias de aprendizaje ofrecidas, sobre su adecuación a las distintas realidades socioeconómicas o sobre su alineación con los principios de equidad y justicia social.

Resulta imprescindible reconocer que las discusiones contemporáneas sobre la enseñanza remota ya no se limitan a aquel antiguo binomio que enfrentaba presencialidad y educación a distancia. Lo que hoy se pone en cuestión va mucho más allá de una comparación técnica: lo que está en disputa es la propia arquitectura simbólica de la escuela pública, su función social, y la manera como concebimos la formación docente y el derecho mismo a educarse. No es, por tanto, una mera elección metodológica. Es una tensión estructural, que desestabiliza certezas profundamente arraigadas.

Considerando este escenario, resulta comprensible la emergencia de estudios diversos que intentaron dar cuenta del fenómeno desde múltiples enfoques. Algunos nacieron desde el dato empírico, otros desde un afán más interpretativo, más reflexivo quizás, intentando no solo identificar lo que logró sostenerse, sino también aquello que simplemente se desmoronó. Esas investigaciones no solo iluminaron las estrategias que, a pesar de todo, abrieron caminos en medio del caos. También hicieron visible lo que suele quedar en los márgenes: los silencios de quienes fueron excluidos, las brechas tecnológicas que nadie pudo cerrar, las desigualdades que, en nombre de la urgencia, terminaron por volverse parte del paisaje.

Colocar al estudiante en el centro, como se repite a menudo en los discursos progresistas, exige mucho más que enunciados bienintencionados. Supone una confrontación directa con las condiciones materiales, sí, pero también con las simbólicas. ¿Desde dónde se enseña? ¿Qué es lo que realmente hay? ¿Qué condiciones concretas sostienen el acceso en los entornos más frágiles? ¿Y quiénes logran no solo estar presentes, sino implicarse con sentido en los procesos?

Las tecnologías digitales, aunque imprescindibles en determinados escenarios, no sustituyen lo que la interacción presencial aporta: la mirada del docente, el gesto cotidiano, la construcción afectiva del conocimiento. Tal como advierten diversos estudios, el uso pedagógico significativo de la tecnología solo cobra sentido cuando se articula con propuestas didácticas intencionadas, mediaciones activas y espacios colaborativos que favorezcan el desarrollo integral del estudiante.

Lo que se vivió en los municipios pequeños durante la pandemia no cabe en explicaciones técnicas ni en diagnósticos administrativos. Fue una experiencia cargada, difícil de nombrar con comodidad. Enseñar, de pronto, dejó de responder a los moldes conocidos. Tocó repensar certezas que parecían firmes: qué significa, en serio, estar presente; qué sentido tiene enseñar cuando se desarma todo lo que antes sostenía la práctica. No se trató solo de adaptar medios o reconfigurar rutinas. Fue una sacudida, una especie de interpelación silenciosa que, sin pedir permiso, se coló en la forma misma en que entendemos la educación. Y resistir, en muchos casos, fue hacerlo con creatividad, con cuidado y con una conciencia renovada de que educar no es repetir contenidos, sino construir humanidad.

### **3.4 ¿La enseñanza remota como presagio del futuro de la educación?**

La enseñanza remota no irrumpió sobre un terreno vacío. Se instaló sobre prácticas en marcha, calendarios en curso, cuerpos cansados. No fue una innovación, sino una superposición forzada que reorganizó el tiempo escolar sin haberlo negociado. De un día para otro, el aula se disolvió en fragmentos de pantalla, y lo escolar tuvo que convivir con lo doméstico sin mediaciones claras. Más que revelar lo que faltaba, ese proceso alteró profundamente el modo en que se experimentaba el acto de enseñar: cambió los ritmos, desplazó los espacios, transformó las relaciones. No fue solo adaptación. Fue desorientación, y también invención.

Hubo, sí, una reacción inmediata ante el cierre físico de las escuelas, pero lo que vino después fue algo más denso. En varios contextos, casi sin que se lo propusiera de forma explícita, ese cambio introdujo desplazamientos profundos

en las formas de enseñar, de aprender, de entender lo pedagógico. Lo que al principio parecía una solución temporal, un simple parche para no perder el año escolar, fue ganando, poco a poco, espacio en los discursos de las instituciones. Y no solo eso. En algunos sectores, ese movimiento fue leído como la antesala de una transformación más amplia, quizás permanente. Se comenzó a hablar, incluso con cierto entusiasmo, de una educación básica rediseñada desde lo digital, donde las tecnologías ya no serían herramientas complementarias, sino el corazón mismo de los modelos educativos que vendrían después.

Esta hipótesis no tardó en provocar debates intensos dentro del campo educativo. Las reacciones fueron diversas y, en muchos casos, divergentes. Mientras unos veían en la enseñanza remota un campo fértil para el desarrollo de prácticas más individualizadas, flexibles y mediadas tecnológicamente, otros alertaban sobre los peligros de una transformación guiada por premisas tecnocráticas, que corren el riesgo de vaciar de sentido el vínculo humano, ético y relacional que constituye el acto de enseñar.

Hablar de educación en Brasil no es sencillo. No solo por la magnitud del sistema, sino porque las desigualdades, aunque conocidas, siguen ahí, como una especie de ruido de fondo que condiciona todo intento de cambio real. La precariedad que atraviesa la profesión docente, la escasez de infraestructura tecnológica en muchas escuelas, y la falta de una política formativa sostenida no surgieron con la crisis sanitaria, pero se volvieron más difíciles de sortear cuando todo se aceleró. Las decisiones, en aquel momento, llegaron más rápido que las condiciones. Se impuso el uso de tecnologías sin garantizar las mediaciones necesarias, y se esperó de los docentes una respuesta inmediata, aún sin las herramientas para construirla con sentido pedagógico.

Con el correr de los días, y mientras todo seguía desordenado, ciertas narrativas empezaron a hacerse cada vez más presentes. La educación híbrida, las plataformas adaptativas, las promesas de personalización del aprendizaje irrumpieron como fórmulas modernas, a veces envueltas en el lenguaje de la innovación, otras revestidas de inevitabilidad técnica. En ese clima, iniciativas como la Base Nacional Comum Curricular (BNCC), articuladas con programas promovidos por el sector privado, impulsaron una lógica de gestión basada en datos, algoritmos y plataformas de seguimiento. Lo que se presentaba como herramienta de apoyo pedagógico venía acompañado de una arquitectura más

sutil: una forma de reorganizar el sistema desde parámetros de control y rendimiento, disfrazados de neutralidad tecnológica.

La enseñanza remota no fue apenas una respuesta provisional. Para muchos actores del campo educativo se convirtió en un espacio de experimentación. Se pusieron a prueba tecnologías, plataformas, modelos de gestión del aprendizaje mediados por datos y algoritmos. Dussel, Ferrante y Pulfer (2020) ya advertían que lo digital venía instalándose y esa expansión no fue neutra ni equitativa se benefició principalmente a quienes ya contaban con recursos, dispositivos, conectividad y capital cultural para adaptarse.

En esta línea, como ya señalaba Lévy (1999), la tecnología no es, ni de lejos, un instrumento neutral. Por el contrario, está atravesada por valores, visiones de mundo y objetivos que, al insertarse en contextos educativos específicos, moldean las prácticas pedagógicas. Particularmente cuando su implementación responde a intereses corporativos o se alinea con modelos de estandarización, vigilancia y rendimiento, su presencia tiende a desdibujar el rol docente, a reducir el proceso educativo a una lógica instrumental y a profundizar las brechas existentes. Desde una perspectiva afín, Kenski (2012) insiste en la necesidad de analizar cuidadosamente los contextos en que se integran las tecnologías, para evitar adherencias automáticas a discursos sobre innovación que, en la práctica, pueden reforzar lógicas de exclusión y control en el espacio escolar.

La enseñanza remota dejó entreabiertos ciertos espacios para probar algo distinto. Llegó acompañada de un peso difícil de ignorar: jornadas interminables, cansancio que se acumulaba sin descanso, una sensación persistente de que la interacción verdadera se deshacía entre pantallas, y que el aprendizaje compartido, ese que nace del vínculo, se iba debilitando poco a poco. Nada de esto puede ignorarse si se pretende pensar con seriedad el porvenir de la educación.

Plantear la enseñanza remota como posible anticipo del futuro educativo implica, entonces, más que entusiasmo tecnológico. Requiere prudencia, análisis riguroso y sensibilidad frente a las realidades escolares. Es fundamental distinguir entre el uso pedagógico consciente de las tecnologías, que parte de las necesidades y condiciones concretas del aula, y la simple sustitución de la

presencialidad por pantallas, de la mediación humana por algoritmos o del espacio escolar por entornos virtuales despersonalizados.

Más allá de cualquier avance técnico, hay algo que permanece irremplazable: la presencia del educador. Como afirma António Nóvoa en entrevista realizada por Rocha et al. (2022), la docencia solo se ejerce en presencia del otro. Ese encuentro entre docente y estudiante, ese vínculo afectivo, esa mediación cultural, ese trabajo colectivo y situado son elementos que ninguna plataforma puede replicar plenamente.

Por esa razón, no basta con dejar que el porvenir educativo se moldee al compás de lo que la tecnología es capaz de ofrecer. Lo que realmente importa es preguntarse qué exige de nosotros la condición humana. La escuela del mañana, si ha de tener sentido, tendrá que ser antes un espacio donde se reconozca el otro, donde quepa la diferencia, donde la justicia no sea consigna sino práctica cotidiana. Un lugar donde el enseñar y el aprender no se reduzcan a un intercambio funcional, sino que se abran como posibilidad de vínculo, de dignidad y de pertenencia. Porque lo que se juega en el aula no es solo una metodología, sino el tipo de sociedad que aspiramos a construir a través del acto de educar.

### **3.5 Desafíos para el futuro de la docencia**

Los efectos de la pandemia de la COVID-19 siguen desplegándose en múltiples planos, y aún resulta complejo dimensionar, con claridad, el alcance de esas transformaciones. No fueron solo las pérdidas humanas o los sistemas al borde del colapso. Si uno escucha con atención, es posible que el temblor más profundo se haya sentido en las escuelas, en las cocinas de las casas, en los hilos invisibles que conectan a quien enseña con quien aprende. Lo que sucedió allí no puede leerse únicamente como una pausa accidental. Fue una ruptura que movió las piezas, que desordenó los gestos cotidianos, que desarmó, sin previo aviso, el tejido de certezas sobre el que se sostenía la educación. Y lo cierto es que, incluso ahora, cuando ya pasó lo más duro, seguimos insertos en una estructura social que, en demasiados casos, aún no logra garantizar de forma plena el derecho a aprender. Persisten desigualdades, brechas digitales,

heridas emocionales. Persisten, aunque a veces se las quiera cubrir con discursos de superación.

Cuando se cerraron las escuelas y se empujó a docentes y estudiantes a una enseñanza remota improvisada, muchas realidades que antes se ignoraban salieron a flote. El acceso a dispositivos. La conectividad. La falta de formación docente en herramientas digitales. Nada de esto era nuevo, pero de pronto todo se volvió urgente, visible, imposible de posponer.

Como señalan Nóvoa y Alvim (2021), la pandemia no inició nada nuevo, pero sí aceleró dinámicas que ya estaban en movimiento. Y sí, puede que eso sea cierto. Pero también alertan, y con razón, que esas tendencias vienen envueltas en discursos seductores, plagados de palabras como innovación, emprendimiento, eficiencia. Palabras que suenan bien, pero que, muchas veces, ocultan una desmemoria histórica. Porque bajo esa capa brillante, lo que se pierde es la dimensión ética, colectiva, formativa, que siempre ha estado en la base de la educación pública. Esas palabras, usadas sin cuidado, pueden vaciar de sentido lo pedagógico.

En ese mismo análisis, los autores identifican una pedagogía que se deja moldear por la lógica del consumo, por la idea de que los contenidos pueden empaquetarse, distribuirse y “resolver” los problemas educativos como si fueran productos de mercado. A esa mirada la llaman consumismo pedagógico. Y le suman otra: el solucionismo tecnológico, esa creencia ingenua de que toda dificultad escolar puede arreglarse con una aplicación, una plataforma, un algoritmo.

Y claro, en medio del caos, mucha gente creyó que la adaptación sería fácil. Que, si ya usamos redes sociales a diario, entonces también podríamos dar clases por ahí. Que bastaba con ponerle un fin educativo a esas herramientas y todo funcionaría. Pero no fue así. Como bien advierte Castaño González (2020), lo que estaba ocurriendo no era un simple cambio de soporte. Era una transformación más honda, más áspera. Se trataba de modificar el modo mismo en que nos relacionamos con el conocimiento. Y eso, por supuesto, no se logra solo con tecnología.

De pronto, aquellas herramientas digitales que antes servían para charlar, compartir fotos o mantenerse en contacto, pasaron a ser la vía principal, a veces la única, para acceder al aprendizaje. Y eso exigió algo más que pericia técnica.

Exigió reimaginar las relaciones pedagógicas. Resignificar internet. Repensar la mediación educativa en clave digital. El reto, entonces, no fue solo técnico. Fue también cultural, emocional, profundamente humano.

Para el profesorado, todo aquello fue y, en muchos sentidos, sigue siendo una experiencia que dejó marcas profundas. Algunas, por supuesto, traumáticas. Otras, inesperadamente reveladoras. Hubo quienes encontraron ahí, en medio del caos, una oportunidad para detenerse y repensar con otros hacia dónde va la educación. Y hubo quienes simplemente resistieron como pudieron, haciendo de cada día una especie de acto de fe.

Figueiredo (2021) lo expresa con claridad. Para muchos docentes, esa fue su primera inmersión real en un universo de enseñanza mediada por tecnologías. Hasta no hace tanto, todo eso parecía remoto. Casi una curiosidad tecnológica, algo que flotaba fuera del tiempo escolar, sin verdadera urgencia. La alfabetización digital, por ejemplo, rara vez ocupaba un lugar central en las agendas pedagógicas. Y, de pronto, lo digital se volvió imprescindible. No solo como medio, sino como condición de posibilidad para enseñar, para sostener vínculos, para no desaparecer.

Carlino (2020) señala con precisión que los cambios vividos durante aquel período estuvieron atravesados por dos factores determinantes. Uno fue el repertorio de saberes previos que cada docente traía consigo en relación con el uso de tecnologías, saberes desiguales, fragmentarios, muchas veces autodidactas. El otro factor, inseparable del anterior, fue el acceso material a los dispositivos, que pasaron a ser más que herramientas. Se volvieron prótesis pedagógicas, extensiones del cuerpo docente en su esfuerzo por habitar, como pudo, el espacio virtual.

Sin embargo, más allá de las habilidades técnicas, había otra preocupación latente. Una que pesaba, aunque no siempre se nombrara. Sostener a los estudiantes. Acompañar no solo en lo académico, sino también en lo emocional, cuando la distancia lo volvía todo más frágil. La docencia, en esos momentos, asumió nuevas funciones. El apoyo pedagógico se entrelazaba con la necesidad de ofrecer consuelo, orientación, algo de estabilidad. Era, en el fondo, una forma de cuidado. A veces precaria. A veces agotadora.

Claro que no siempre fue posible. Ni sencillo. En muchas situaciones, esa tarea se volvió una carga solitaria. La ausencia de espacios de intercambio, el

silencio de las aulas vacías, la falta del contacto directo con el alumnado generó una sensación difusa de extrañamiento. Como si el docente ya no formara parte de esa escena que había aprendido a habitar durante años. Esa desconexión, sumada al cansancio emocional y a la ruptura de rutinas, provocó un desequilibrio subjetivo difícil de nombrar, pero imposible de ignorar. Se hizo visible una tensión persistente en la identidad profesional, desestabilizada por la ruptura de referentes tradicionales y el esfuerzo por reconfigurarse en un escenario incierto.

Y como se analizará más adelante en los resultados de esta investigación, lo que antes se sostenía en las interacciones presenciales, en la cotidianeidad de los vínculos, en la dimensión afectiva de la práctica, pasó a depender de pantallas frías y silenciosas. Muchos docentes relataron sentimientos de inutilidad, desorientación, inseguridad respecto a su papel como educadores. Como si, de repente, la profesión hubiese perdido parte de su sentido real.

La pandemia, en realidad, no se limitó a sacudir métodos ni a trastocar rutinas; redibujó el terreno completo. El profesorado, sin mapa previo y con el reloj en contra, tuvo que reinventarse sobre la marcha, en medio de una aceleración tecnológica que a ratos resultaba vertiginosa, de instituciones que perdían forma mientras intentaban sostenerse, de demandas pedagógicas que crecían casi a diario y de una crisis emocional que atravesaba cada una de esas capas. Todo cambió a la vez, y el oficio de enseñar quedó expuesto a una presión inédita que aún no terminamos de procesar. Una combinación que desbordaba incluso a quienes estaban acostumbrados a lidiar con la adversidad.

Figueiredo (2021) apunta que se rompieron prejuicios antiguos, se abrieron grietas por donde se colaron otras formas de hacer escuela, más flexibles, menos lineales. Más allá de los discursos institucionales, lo que quedó fue una experiencia plural, imperfecta, pero reveladora. Porque muchas veces, en medio del caos, lo que emerge no es solo adaptación, sino también posibilidad. Y esa posibilidad, una vez nombrada, ya no se deja olvidar con tanta facilidad.

En la práctica, el tiempo y la lógica de las clases no tenían por qué seguir el modelo tradicional. Un módulo podía durar apenas unos minutos. Podía extenderse a lo largo de varios días o surgir de proyectos colaborativos que traspasaban las paredes del aula, física o virtual.

El rol del profesorado, en consecuencia, comenzó a reformularse. Ya no se trataba de mantener a los estudiantes conectados permanentemente frente a una pantalla. El foco se desplazó hacia la creación de encuentros puntuales, significativos y estratégicos. Aprender a distancia no equivale a permanecer frente a dispositivos todo el tiempo. Supone utilizar la tecnología con intencionalidad pedagógica, fomentando la autonomía y el compromiso del alumnado. Desde esa perspectiva, el docente aparece menos como transmisor constante de contenidos y más como mediador del aprendizaje, del vínculo y de la experiencia compartida.

La pandemia no hizo más que empujar hacia la superficie una serie de fragilidades que ya se venían gestando, silenciosamente, en las estructuras escolares. Pero no se detuvo ahí. También intensificó, como si nos gritara en medio del ruido, la necesidad urgente de invertir seriamente en la formación del profesorado, y no en cualquier formación, sino en una que coloque las competencias digitales en el centro del proceso. Pérez-García (2021) es contundente en este punto: lo que vimos durante ese periodo no fue solo una falta de infraestructura o de acceso, sino una preparación pedagógica limitada para el uso real, reflexivo y significativo de las tecnologías en el aula. Y lo que se revela como desafío, en el escenario pospandémico, no es menor: construir colectivamente una cultura digital que no sea únicamente funcional, sino crítica, creativa y genuinamente vinculada con las necesidades de la escuela contemporánea.

En esa línea, el autor subraya la necesidad de avanzar hacia la creación e implementación de un Marco Común de Competencia Digital Docente. No como un formalismo normativo, sino como una brújula capaz de orientar el desarrollo profesional docente en dimensiones esenciales como la alfabetización informacional, la resolución de problemas o la apropiación crítica de las TIC como aliadas de una pedagogía innovadora, no meramente técnica.

En un escenario marcado por el movimiento constante, por los cambios súbitos y las decisiones tomadas con premura, la competencia digital docente adquirió un papel estratégico. No fue la única variable en juego, pero sí una de las que permitió sostener, al menos en parte, la continuidad pedagógica. Las oportunidades formativas previas, aunque dispersas y desiguales, comenzaron a mostrar su peso real cuando todo lo demás tambaleaba.

Nascimento (2020) señala que el profesorado que ya venía explorando recursos digitales en su práctica cotidiana logró adaptarse con mayor fluidez. No se trató de una transición exenta de obstáculos, pero sí de un proceso menos traumático para quienes ya conocían los entornos virtuales, dominaban ciertas plataformas y habían incorporado metodologías mediadas por tecnología. Esa familiaridad previa no resolvió todos los desafíos, pero sí alivió el choque inicial y ofreció una base desde la cual reorganizar la acción docente en medio de la incertidumbre.

Por el contrario, quienes no contaban con ese repertorio previo enfrentaron múltiples obstáculos. Técnicos, por supuesto, pero también didácticos y, sobre todo, subjetivos. Reconstruir las mediaciones pedagógicas en un entorno completamente nuevo, desconocido, generó un nivel de desgaste emocional que no debe subestimarse. Lo que esto evidencia, con toda claridad, es que la formación continua en competencias digitales no puede concebirse como una acción puntual o esporádica. Necesita ser comprendida como parte estructural del ejercicio docente en el siglo XXI. No se trata solo de saber usar herramientas, sino de saber enseñar con ellas, de entender su lógica, sus límites, su potencia y también sus trampas.

Pensar hoy en el futuro de la docencia no puede hacerse sin detenerse en lo que ya está tomando forma, a veces de manera sutil, otras con una intensidad que desborda las previsiones. Hay transformaciones que no solo reconfiguran las estructuras, sino que también introducen nuevas presencias, presencias que alteran los vínculos, los tiempos, las formas de enseñar y de aprender. Lo que asoma no es únicamente un cambio técnico o institucional, sino un desplazamiento más profundo, que toca la materialidad del aula, el lugar del saber, incluso la subjetividad de quienes habitan la escuela. Y en ese movimiento, aún inestable, se juega una parte decisiva de lo que entendemos, o queremos entender, por ser docente en este siglo que no termina de asentarse.

La inteligencia artificial. Solo pronunciarlo, hace algunos años, era casi invocar un universo paralelo. Sus orígenes, claro, se remontan a 1943, con el modelo de redes neuronales propuesto por Warren McCulloch y Walter Pitts. Una fecha lejana, casi mítica, que marcó el inicio de un campo que parecía destinado únicamente a laboratorios sofisticados y debates teóricos reservados a la élite científica. Durante décadas, fue percibida como algo distante, casi

inaccesible para la educación básica. No formaba parte del repertorio cotidiano de las escuelas, ni mucho menos del quehacer docente. Suena curioso decirlo hoy, cuando basta un clic para que esa misma tecnología irrumpa en las aulas, en las tareas escolares, en el modo mismo de leer y escribir. Pero es precisamente eso lo que está ocurriendo. No obstante, ahora forma parte del día a día en muchas escuelas.

Y lo más llamativo es que no llegó primero por los libros o las políticas públicas, sino por las manos de los estudiantes. Hoy, su uso en la educación básica está marcado, en gran parte, por una lógica de inmediatez. Muchos la emplean como un atajo cómodo: generar un texto, responder una pregunta, resolver una tarea en pocos segundos. Especialmente cuando hay poco tiempo, desinterés o una presión institucional que empuja a cumplir, más que a aprender. Lo preocupante es que este tipo de relación con la IA, funcional y superficial, termina reforzando una visión del conocimiento como producto, no como proceso.

Y eso tiene consecuencias. En lugar de explorar su potencial formativo, muchos estudiantes utilizan la inteligencia artificial para sortear obstáculos escolares. Lo que se pierde en el camino es justamente lo más valioso: la lectura crítica, la autoría, el pensamiento reflexivo. Lima et al. (2024) lo advierten con claridad. Este uso mecánico y automatizado refuerza discursos tecnicistas centrados en la rapidez y la eficiencia, pero deja de lado la construcción profunda de saberes. Se privilegia el resultado, se descuida el sentido.

Al mismo tiempo, resulta evidente que la inteligencia artificial ha introducido, no exenta de controversias, nuevas posibilidades pedagógicas que conviene examinar con detenimiento. Una de ellas, tal vez la más recurrente en los discursos y también la que más fascina a quienes apuestan por su potencial, es la promesa de recorridos de aprendizaje ajustados. Recorridos que no se imponen de forma uniforme, sino que intentan adaptarse al ritmo, a las necesidades y a las singularidades de cada estudiante. No se trata, claro está, de una solución mágica, pero sí de un enfoque que, bien pensado y mejor implementado, puede ampliar los márgenes de autonomía del alumnado, ofreciéndole trayectorias formativas menos rígidas y más conectadas con sus propios procesos.

En teoría, esta característica permitiría que el alumnado siga trayectorias más autónomas, con un grado de protagonismo mayor. A partir del análisis continuo del desempeño, estas tecnologías logran detectar con cierta precisión vacíos específicos en el proceso formativo y ofrecer, casi de forma inmediata, contenidos adaptados. Además, posibilitan un monitoreo en tiempo real del progreso, lo cual parece, a simple vista, una herramienta valiosa. Lima y Kochhann (2023) destacan precisamente este potencial, al considerar que dicha personalización puede ampliar las posibilidades diagnósticas del profesorado y facilitar intervenciones más eficaces en el aula.

Sin embargo, al margen de los beneficios aparentes, todo esto nos obliga a volver la mirada hacia el papel del profesorado. Porque no basta con saber manejar estas herramientas ni con formar al alumnado en su uso responsable. Se trata, más bien, de una pregunta más compleja: ¿qué ocurre, en lo profundo, cuando un algoritmo empieza a mediar los vínculos entre quienes enseñan y quienes aprenden?

En este sentido, las investigaciones serias sobre los efectos de la inteligencia artificial en el entorno escolar se tornan imprescindibles. No solo para orientar decisiones pedagógicas, sino también para sustentar políticas públicas que respondan con lucidez a los dilemas actuales. Hay un discurso que promueve la IA como panacea educativa. Se habla de personalización, de eficiencia, de mejora en las evaluaciones. Pero al mismo tiempo, conviven con ese discurso otros silencios incómodos, tensiones éticas y preguntas que siguen sin resolverse. La automatización de ciertas tareas docentes, por ejemplo, si bien puede aliviar cargas operativas, también corre el riesgo de banalizar el trabajo del profesorado. Lemes y Gomes (2024) advierten que esta delegación excesiva a las máquinas puede reducir el rol docente a un conjunto de funciones técnicas, debilitando su dimensión formativa, crítica y relacional.

Y hay más. Porque junto a esa preocupación aparece otra no menos relevante. El riesgo real de una dependencia progresiva de la inteligencia artificial en la enseñanza. Cuando se naturaliza su uso, corremos el peligro de caer en metodologías cada vez más estandarizadas, menos creativas, más centradas en el rendimiento que en el sentido del aprender. Coelho et al. (2025) llaman la atención sobre este punto. Señalan que, si bien la IA puede facilitar la

enseñanza, su implementación debe hacerse con cautela para no erosionar aquello que nos hace humanos en el acto de educar.

Frente a este panorama, lo que se requiere no es una adhesión ingenua a toda innovación revestida de novedad, sino una mirada pedagógica que cuestione, seleccione y contextualice. No se trata de acumular estrategias dispersas ni de confiar en soluciones milagrosas que prometen transformar la educación desde fuera de ella. Lo que se vuelve urgente es una apuesta política clara, sostenida, nacida desde lo público y comprometida con el derecho a una educación que no quede a merced de lógicas de mercado. Una apuesta que sepa decir no cuando sea necesario, que no tiemble al establecer límites frente al avance voraz de ciertas tecnologías que, bajo la máscara de la innovación, pueden reproducir y profundizar desigualdades. Porque no todo lo que llega merece quedarse, y no todo lo que promete eficiencia garantiza justicia educativa.

Políticas educativas que no estén diseñadas al compás de los intereses del mercado, sino que respondan, antes que nada, al compromiso ético con la educación como derecho. Que reconozcan, en el profesorado, no una pieza operativa del engranaje digital, sino un actor insustituible en la construcción del conocimiento y de los vínculos que lo sostienen. Que le devuelvan su lugar en la toma de decisiones, no como formalismo, sino como condición esencial de cualquier proyecto pedagógico que se precie de ser verdaderamente humano. Porque, seamos honestos, no hay algoritmo que pueda replicar la mirada, la escucha o el gesto de una maestra o un maestro en el aula.

Por eso, hablar del uso pedagógico de la inteligencia artificial no es hablar solo de tecnología. Es hablar de formación, de visión crítica, de ética. Y, sobre todo, de la necesidad urgente de proteger el lugar del ser humano en los procesos educativos. En ese escenario, el profesorado no puede ser visto como simple ejecutor de sistemas, sino como lo que verdaderamente es: mediador de conocimiento, constructor de vínculos, promotor de aprendizajes que tengan sentido.

En tiempos recientes, diversas investigaciones han empezado a poner sobre la mesa una preocupación que, aunque no es del todo nueva, ha cobrado fuerza: ¿qué lugar ocupa realmente el profesorado ante la irrupción cada vez más acelerada de la inteligencia artificial en el ámbito escolar? La pregunta no

es menor. Y, sin embargo, lo paradójico es que esa inquietud, por más legítima que sea, no siempre logra traducirse en una reflexión que sitúe a los y las docentes como protagonistas reales en las decisiones sobre cómo, cuándo y para qué usar estas tecnologías. Con frecuencia, se les observa desde fuera, como si fueran piezas que hay que ajustar a una maquinaria ya diseñada, en lugar de reconocerles como actores capaces de interrogar críticamente el sentido mismo de la innovación.

En muchos casos, se les observa más bien como figuras que necesitan ser persuadidas o entrenadas, bajo una lógica que oscila entre la moda educativa y la tecnofilia institucional. Como si la resistencia que manifiestan se explicara únicamente por desconocimiento o por una supuesta actitud conservadora que no logra adaptarse al cambio.

Sin embargo, los datos parecen más complejos. El estudio de Wang et al. (2020) dejó al descubierto algo que, aunque intuíamos, rara vez se formula con la claridad que merece: la relación del profesorado con la inteligencia artificial no se reduce a su dominio técnico, como tanto se repite. Es más compleja, más delicada. En realidad, está atravesada por una red de factores que se entrelazan de manera desigual. La percepción de utilidad, por ejemplo, no es lo mismo para quien ha vivido experiencias de formación significativas que para quien ha sido arrojado a lo digital por necesidad. La facilidad de uso, otro elemento clave, muchas veces se vuelve una trampa si no va acompañada de un acompañamiento real. A eso se suma el apoyo institucional, o la falta de él, y la experiencia previa, que puede marcar la diferencia entre sentirse capaz o sentirse fuera de lugar.

Cuando uno o más de estos pilares tambalean, lo que emerge no siempre es resistencia frontal. A veces es solo un silencio denso. O una distancia prudente. O esa sensación de estar entrando en algo que no se ha elegido. Por eso, más que entrenar para el uso, lo que se necesita es crear condiciones para la apropiación crítica. Y eso implica reconocer al profesorado no como destinatario pasivo, sino como sujeto pensante, capaz de disputar sentidos, de reformular sus prácticas y de colocarse, nuevamente, en el centro de las decisiones pedagógicas. De ahí que, si se pretende realmente fomentar un uso significativo de la IA en contextos educativos, no basten discursos entusiastas o promesas de innovación. Hace falta, sobre todo, una política de formación

coherente, una escucha activa que tome en serio la voz del profesorado y, por supuesto, condiciones materiales que hagan viable su implicación. Sin eso, difícilmente podrá construirse una apropiación crítica, motivadora y creativa de estas tecnologías.

enfrentar los desafíos actuales exige algo más que superar barreras técnicas o simbólicas asociadas a la tecnología. Requiere que el profesorado recupere el centro de su propio proceso formativo. No se trata de convertirlo en experto en programación ni en gestor de plataformas digitales, sino de que pueda resignificar pedagógicamente esas herramientas, dotándolas de sentido dentro de su práctica cotidiana. Pero ese proceso no ocurre por generación espontánea. Demanda condiciones materiales, tiempos reales, acompañamiento crítico y una voluntad institucional sostenida.

Al analizar el rol de las instituciones formadoras, ya sean universidades, centros de formación continua o programas promovidos por el Estado, emergen preguntas que no pueden ignorarse. Qué tipo de competencias están siendo promovidas, con qué concepción de enseñanza, de aprendizaje, de tecnología. Qué docente se está modelando detrás de esas propuestas y a quiénes están destinadas realmente. Las respuestas a menudo son fragmentadas, contradictorias, insuficientes. Y revelan que la formación docente en competencias digitales no puede desligarse de una discusión más amplia sobre justicia educativa, sobre acceso, sobre proyecto pedagógico.

. ¿Hasta qué punto estas entidades están asumiendo el reto? ¿Cómo están integrando, de forma estructurada, el uso pedagógico de la IA en los currículos de los grados en Educación? Y más aún, cabe preguntarse con urgencia de qué manera se está garantizando que el profesorado en ejercicio tenga acceso a procesos formativos que no se limiten a lo meramente instrumental. Porque no se trata solo de aprender a usar una herramienta, sino de crear espacios que permitan problematizar los sentidos que se le atribuyen a esta tecnología, las finalidades que persigue su incorporación en el aula y los efectos que empieza a provocar, muchas veces de forma silenciosa, en los modos de enseñar y aprender. Sin esta mirada crítica, el riesgo es terminar aceptando, casi sin notarlo, modelos de formación docente empobrecidos, donde lo técnico desplaza lo pedagógico y la reflexión queda atrapada en los márgenes de lo urgente

Pese a que el debate sobre la inteligencia artificial ha logrado cierto protagonismo en el campo educativo, lo que aún resulta inquietante es el vacío evidente en torno a su presencia en la formación del profesorado. Es como si la conversación avanzara a gran velocidad en unos frentes, el diseño de plataformas, las dinámicas de aprendizaje automatizado, los algoritmos de personalización, pero se detuviera en seco cuando se trata de pensar quiénes y cómo habrán de enseñar en ese nuevo escenario. No es que falten diagnósticos sobre el potencial de la IA en el aula. Pero sí se echa de menos una mirada más detenida sobre cómo esa misma tecnología está entrando, o no, en los programas de formación inicial y continua de los docentes. Y eso no es un detalle menor. Porque al final la calidad del vínculo pedagógico no depende solo de los dispositivos. Depende, y de forma decisiva, de las personas que los median. Rondon-Morel, Pacotaípe-Delacruz, Alarcón-Núñez y Yepez-Salvatierra (2023) lo subrayan con claridad: la mayoría de la producción científica sigue centrada en experiencias de aplicación directa de la IA al aprendizaje estudiantil, dejando en segundo plano su inserción en los procesos de formación inicial y continua del profesorado. Esta laguna no es menor. Si se busca una integración significativa y crítica de estas tecnologías, será indispensable que el profesorado esté preparado para comprenderlas, utilizarlas y reflexionar sobre ellas de forma contextualizada.

Un año después, una nueva investigación de los mismos autores (Rondon-Morel, Pacotaípe-Delacruz, Alarcón-Núñez y Yepez-Salvatierra, 2024) volvió sobre esta cuestión. A través de una revisión sistemática de once artículos seleccionados por su relevancia científica, el estudio abordó el modo en que la inteligencia artificial ha sido incorporada en experiencias de formación docente. Los datos provienen principalmente de España, con siete publicaciones (41%), seguida de China, con tres estudios (27%). Completan la muestra un estudio de cada uno de los siguientes países: Estados Unidos, Ecuador, Grecia y Brasil.

La Tabla XX presenta esas once publicaciones consideradas más relevantes. Allí se recogen los títulos de los artículos, el tipo de investigación, los resúmenes respectivos y las bases de datos donde fueron localizados, entre ellas SciELO, Scopus, ResearchGate y Ciencia Directa. El recorte temporal de la revisión abarca desde 2021 hasta 2024, dando cuenta de un campo aún emergente, pero con señales claras de expansión.

**Tabla 4: Resultados de artículos de investigación sobre el impacto de la inteligencia artificial en la formación docente**

| <b>TÍTULO</b>                                                                                                       | <b>TIPO DE INVESTIGACIÓN</b> | <b>RESULTADOS PRINCIPALES</b>                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Use of Artificial Intelligence in Teacher Training</b>                                                           | Artículo de revisión         | Los hallazgos de la investigación como en China y Rusia indican que la capacitación docente respaldada por inteligencia artificial puede potenciar el aprendizaje de los estudiantes, aunque actualmente es necesario combinar el uso de la tecnología con métodos de enseñanza tradicionales.    |
| <b>Análisis bibliométrico sobre estudios de la neurociencia, la inteligencia artificial y la robótica</b>           | Artículo de revisión         | Otro estudio realizado en Ecuador por Del Campo et al. (2023). Los resultados revelaron un aumento continuo en la cantidad de estudios científicos sobre este tema desde 2010, con un enfoque cada vez mayor en la educación a distancia, el aprendizaje adaptativo y la formación de profesores. |
| <b>Tecnologías de Inteligencia Artificial en la Educación: beneficios, desafíos y estrategias de implementación</b> | Artículo de revisión         | Por otra parte, según Owoc et al. (2021), la limitada formación y experiencia de los docentes y líderes educativos obstaculiza la implementación e integración de la inteligencia artificial en el contexto educativo.                                                                            |
| <b>Aplicación de la inteligencia artificial a la enseñanza de la física y química</b>                               | Artículo de revisión         | La inteligencia artificial (IA) se convirtió en una tecnología esencial en nuestra sociedad. Sus aplicaciones abarcan una variedad de campos, desde salud y seguridad hasta                                                                                                                       |

|                                                                                                                                         |                      |                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                         |                      | entretenimiento y educación del consumidor.                                                                                                                                                                                                                  |
| <b>Impacto de la inteligencia artificial en el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera tecnologías de la información</b> | Artículo de revisión | Los enfoques de aprendizaje integrados con la inteligencia artificial son muy beneficiosos para el rendimiento académico, ya que buscan mejorar la eficiencia y la relevancia de los métodos de formación profesional de los estudiantes.                    |
| <b>Habilidades digitales en el uso de herramientas de inteligencia artificial</b>                                                       | Artículo de revisión | Para aprovechar todo el potencial de la IA se requiere desarrollar habilidades digitales estratégicas para el uso de herramientas tecnológicas de forma efectiva.                                                                                            |
| <b>Inteligencia artificial aplicada a la educación: logros, tendencias y perspectivas</b>                                               | Artículo de revisión | Dispositivos y artefactos de toda índole asisten y optimizan diversos procesos, tanto en nuestras actividades laborales como en la interacción con nuestros pares, la forma en que disfrutamos nuestro tiempo libre y hasta en cómo atendemos nuestra salud. |
| <b>INTELIGENCIA ARTIFICIAL: Transformación digital e innovación en educación a distancia. Análisis de la UNED, Costa Rica</b>           | Artículo de revisión | Se adoptaron nuevos formatos como los cursos autodirigidos, las aplicaciones móviles, la robótica, los chatbots y tecnologías como la realidad virtual (RV) y la realidad aumentada, entre otros.                                                            |

|                                                                                                                                      |                      |                                                                                                                                                                                                                                                       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Inteligência artificial na educação: uma ferramenta valiosa para tutores universitários virtuais e professores universitários</b> | Artículo de revisión | En el campo de la educación, la inteligencia artificial puede convertirse en un recurso invaluable para los tutores y profesores universitarios virtuales.                                                                                            |
| <b>Uso de la Inteligencia Artificial (IA) como estrategia en la educación</b>                                                        | Artículo de revisión | Los formatos de inteligencia artificial ofrecen una notable mejora en el aprendizaje a todos los niveles, de maneras cualitativamente excepcionales: posibilitan que los docentes personalicen la educación según las necesidades de cada estudiante. |
| <b>La inteligencia artificial y su aplicación en la enseñanza</b>                                                                    | Artículo de revisión | Este artículo hace un balance de las posibilidades de la inteligencia artificial en el ámbito educativo.                                                                                                                                              |

Fuente: Rondon-Morel, R., Pacotaípe-Delacruz, R., Alarcón-Núñez, E., & Yepez-Salvatierra, P. (2024). *El Impacto de la Inteligencia Artificial en la Formación Docente*. Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 17(2), 368–375. <https://doi.org/10.37843/rted.v17i2.566>. Tabela reproduzida integralmente do artigo original.

Los hallazgos presentados por Rondon-Morel et al. (2024) no solo enriquecen el debate, sino que abren un campo fértil, y aún en gran parte inexplorado, para repensar lo que la inteligencia artificial puede llegar a significar dentro de la formación docente. No se trata, en absoluto, de incorporar una herramienta más al arsenal técnico del profesorado. Es algo más profundo. Estamos hablando de una tecnología con potencial real para incidir, de forma directa o sutil, en distintas capas del desarrollo profesional.

Desde las habilidades cognitivas más visibles hasta dimensiones sensoriomotoras que raramente se abordan en este tipo de discusiones, sin olvidar lo emocional, lo social y, quizá lo más delicado, lo ético. Y es justo en esa intersección entre lo técnico y lo humano donde el tema se vuelve, si cabe, aún más complejo. En términos cognitivos, por ejemplo, los autores subrayan el valor de la IA como motor de actualización constante, como un estímulo para la autoformación del profesorado. La dimensión sensoriomotriz remite a la mejora de las habilidades prácticas, que se ven potenciadas por entornos simulados o por retroalimentaciones inmediatas.

Pensar las tecnologías en la escuela, desde una perspectiva ética, exige mucho más que destrezas técnicas. Implica, sobre todo, una actitud vigilante, capaz de interrogar no solo los modos de uso, sino también sus finalidades y repercusiones. No basta con integrarlas al aula: es necesario repensar el lugar que ocupan en las prácticas docentes, y preguntarse qué tipo de enseñanza, de vínculos y de saberes contribuyen a configurar.

Ahora bien, todo esto no ocurre en el vacío. También quedan expuestas limitaciones preocupantes. La falta de formación específica, sumada a ciertas resistencias aún persistentes frente a lo nuevo, deja claro que no basta con incorporar dispositivos en las aulas. Se necesita, más que nunca, una formación continua que esté a la altura de los desafíos, que no se limite a lo técnico, y que venga acompañada de políticas institucionales que ofrezcan soporte real, tangible, cotidiano.

Y cuanto más avanzamos en esta discusión, más evidente se vuelve que la inteligencia artificial no es una moda pasajera. Está aquí, interpelando de lleno al mundo educativo, poniendo sobre la mesa preguntas que no podemos esquivar. ¿Qué prácticas están siendo desplazadas, resignificadas o reforzadas por su presencia?

Cabe preguntarse, con cierta incomodidad, cuánto acompañamiento real ha tenido el profesorado en medio de esta transformación acelerada. Se le exige adaptarse, reinventarse, responder con agilidad a escenarios inéditos. Pero, en muchos casos, esa demanda parece venir sin un sostén claro, sin una red institucional que contenga, escuche y oriente. Más que guiado, el docente ha sido con frecuencia empujado. No desde una visión compartida, sino desde la urgencia y la improvisación. Esa vivencia de caminar a tientas, de avanzar sin

coordinadas claras, ha dejado marcas no solo en el hacer pedagógico cotidiano, sino también en la vivencia subjetiva de quienes sostienen el acto de enseñar. En paralelo, los modos de enseñar y de aprender están cambiando, sí, y no de forma menor. Pero ¿estamos comprendiendo del todo lo que eso significa para la práctica pedagógica cotidiana? ¿O apenas estamos reaccionando, sin darnos el tiempo de pensar en lo que se transforma en lo profundo? ¿Y las instituciones formadoras, están cumpliendo con su papel en este escenario?

Desde mi lugar, ese doble lugar que implica formar docentes mientras sigo habitando el aula, hay algo que no puedo evitar percibir. Un desfase. Un tipo de disonancia que no siempre se nombra, pero que se siente. Como si lo que se propone en muchos espacios de formación no terminara de tocar fondo en lo que realmente ocurre en las escuelas. Como si hubiera una distancia persistente entre el discurso y la práctica, entre lo que se espera y lo que se puede hacer con lo que hay. Mientras las tecnologías, y en especial la inteligencia artificial, avanzan a pasos largos, los programas de formación inicial parecen moverse con lentitud.

Muchos conservan una rigidez curricular que dificulta la incorporación de estas nuevas realidades. Y cuando hay actualizaciones, suelen ser parciales, tímidas, más reactivas que propositivas. En la formación continua, el panorama no es muy distinto: aún se percibe una integración débil de competencias ligadas a la mediación digital, la autoría pedagógica y la reflexión ética sobre el uso de las tecnologías.

Más allá de los diagnósticos, hace falta también una mirada propositiva. Resulta inaplazable preguntarse hacia dónde deberían orientarse hoy las investigaciones educativas si realmente queremos responder con responsabilidad al tiempo que habitamos. No alcanza con describir el uso de la inteligencia artificial en el aula ni con medir su eficacia en términos instrumentales. Se vuelve imprescindible indagar cómo estas tecnologías están reconfigurando las relaciones entre enseñar, aprender y formar. Las investigaciones, si quieren tener relevancia ética y pedagógica, deben acercarse a las experiencias concretas de docentes y estudiantes, hacer visibles las prácticas que resisten la lógica del automatismo, y abrir caminos formativos donde la técnica no se separe del pensamiento. Porque, en última instancia, lo que se disputa no es únicamente la adopción de herramientas novedosas, sino

la persistencia de una pregunta más profunda: qué significa, hoy, educar en un tiempo en que también las máquinas comienzan a aprender.

En este tránsito que no cesa resulta indispensable, por momentos incluso urgente, hacer una pausa. No para detener el movimiento, sino para pensarlo. Con más dudas que certezas quizá, pero con la conciencia de que no se trata de un giro menor. Lo que está ocurriendo no es solo una incorporación de nuevas herramientas tecnológicas en el día a día escolar sino una reconfiguración más profunda, más estructural, que interpela directamente a los actores e instituciones que sostienen el entramado educativo.

Y entonces surgen preguntas que no pueden ser evitadas. ¿Cuál es hoy la responsabilidad concreta de las universidades? ¿Y la de las redes educativas, los equipos de gestión, los formadores? ¿Hasta dónde llega y desde dónde debería empezar la implicación real del profesorado en este proceso? La sensación de que estamos ante una transformación que no da tregua convive con una cierta desorientación, incluso con silencios que también comunican.

La universidad, tradicionalmente reconocida como espacio de saber y legitimación del conocimiento, se ve ahora interpelada por una realidad en la que las tecnologías inteligentes no son ya un porvenir abstracto sino parte constitutiva del presente. Una universidad que no cuestione su papel formativo frente a este escenario corre el riesgo de quedar atrapada entre dos extremos. El entusiasmo ingenuo que glorifica la innovación por la innovación misma. Y el rechazo automático que rehúye cualquier cambio por temor o por inercia.

Entre esos polos lo que se impone es un ejercicio crítico. Uno que permita a las instituciones de formación sostener propuestas educativas que no pierdan su sentido humano, su profundidad ética, su densidad intelectual. Incluso o quizás sobre todo cuando lo digital parece desbordarlo todo.

Ninguna reforma educativa, por ambiciosa o innovadora que sea, tendrá impacto si no incluye a los docentes como protagonistas activos. Se necesita dejar atrás esa visión instrumental que los reduce a ejecutores de decisiones externas y avanzar hacia una comprensión más compleja, más situada, en la que el docente sea también creador de cultura pedagógica y productor de sentidos dentro del espacio escolar.

Al final del día, los retos que se dibujan en el horizonte de la docencia no encuentran solución en una simple modernización de dispositivos ni en ajustes

cosméticos de las metodologías. Lo que está en juego requiere transformaciones más hondas, que toquen las raíces del oficio de enseñar. Lo que está en juego es mucho más profundo. Requiere repensar las condiciones materiales, simbólicas y éticas en las que se ejerce la tarea de enseñar. Supone revisar qué entendemos por conocimiento, qué vínculos queremos sostener en el espacio escolar y qué horizonte formativo deseamos construir colectivamente.

Adaptarse, por sí solo, no alcanza. Hace falta imaginar, críticamente, otros modos posibles de ser docente en un mundo atravesado por incertidumbres, transformaciones aceleradas y tecnologías que interpelan la esencia misma del acto educativo. Lo que está en juego, como se ha intentado argumentar a lo largo de esta tesis, es una reconfiguración profunda de la identidad profesional docente. Una identidad que no es estática ni lineal, sino proceso vivo, tejido con saberes, emociones, valores y compromisos ético-políticos que no caben en manuales ni en protocolos. Y frente al avance de las tecnologías, la presión por resultados cuantificables y la fragilidad institucional, el verdadero reto es construir una profesionalidad crítica, cooperativa y resiliente, que se sostenga en el cuidado de los vínculos humanos.

De ahí que imaginar el futuro de la educación, y más concretamente, el futuro de quienes enseñan no pueda reducirse a promesas de reformas ni a políticas que se limiten a proveer soporte tecnológico. Hace falta algo más. Hace falta construir propuestas que hablen con la complejidad de la docencia, que reconozcan las múltiples identidades del profesorado y que no pierdan de vista la heterogeneidad de las realidades educativas del país.

Pero ese futuro no se construye solo con competencias técnicas. Lo que se requiere, cada vez con más claridad, son habilidades relacionales, sensibilidad política, escucha activa, empatía real. El docente del siglo XXI no puede limitarse a transmitir contenidos ni a replicar currículos estandarizados. Su tarea exige ser mediador cultural, cuidador de vínculos, promotor del bienestar colectivo, incluso, y, sobre todo, cuando el contexto se muestra frágil, incierto, desigual. Porque es en esos escenarios donde la educación cobra todo su sentido, y donde el papel del docente se vuelve, una vez más, insustituible.

Y si hablamos de competencia tecnológica, es imprescindible acompañar a estudiantes, docentes e instituciones en el abandono de una visión reduccionista o puramente técnica. Las tecnologías educativas deben ser

apropiadas con sentido, con intención pedagógica, con sensibilidad cultural. Eso significa ampliar la noción de competencia digital, llevándola más allá del dominio instrumental. Por ejemplo, a través de programas curriculares que incorporen una alfabetización digital crítica, o mediante proyectos escolares que inviten al alumnado a leer con discernimiento los contenidos generados por sistemas de IA. No basta con saber usar, hay que saber para qué, para quién, con qué consecuencias.

Todo esto demanda un currículo más abierto, más permeable a lo interdisciplinar y al trabajo colaborativo, en diálogo con los desafíos del presente. La formación docente, en consecuencia, debe reformularse no a partir de modelos abstractos, sino de lo que realmente sucede en las escuelas. A partir de la experiencia concreta del profesorado y del alumnado. Con metodologías flexibles, ancladas en la práctica, que permitan habitar distintos tiempos y espacios formativos. Una formación capaz de dialogar con la complejidad del oficio docente y con la dinámica siempre cambiante del entorno educativo.

---

## CAPÍTULO 4: MARCO METODOLÓGICO

---

### 4.1 Presentación del Capítulo

Más que cumplir un protocolo metodológico, este capítulo intenta narrar el trayecto de una elección investigativa que fue tomando forma poco a poco, muchas veces no en línea recta, sino con desvíos, ajustes, intuiciones. Lo que se expone aquí no es un simple procedimiento técnico, sino una apuesta teórica, ética y política. Porque investigar, en este caso, fue también posicionarse.

La investigación que guía esta tesis buscó comprender cómo la formación continua incidió en la reconfiguración de la identidad profesional docente durante un momento de enorme inestabilidad: la transición forzada de la enseñanza presencial a la remota, en el contexto de la pandemia de COVID-19, en una pequeña ciudad del interior de Brasil. Esa elección, claro, no fue neutra. Está atravesada por la experiencia personal del autor con ese territorio, por los vínculos contruidos allí y por la conciencia de que toda producción de conocimiento es situada.

A lo largo del capítulo se presentan nueve secciones. En primer lugar, se expone el problema de investigación y la pregunta que, aunque simple en su formulación, exigió un recorrido profundo. Luego se contextualiza el campo: no solo dónde ocurrió la investigación, sino cómo el investigador se inscribe en ese espacio y por qué eso importa.

Los objetivos, tanto generales como específicos, vienen después. Y es solo a partir de ahí que se introducen los fundamentos del enfoque metodológico elegido: cualitativo, sí, pero también biográfico, en el sentido más pleno del término. Escuchar a los docentes, dejar que sus relatos aparezcan sin filtro, sin molde previo, fue un principio clave.

Se detallan los instrumentos empleados: un cuestionario semiestructurado y una entrevista también semiestructurada. Ambos diseñados

con cuidado, no para extraer respuestas, sino para abrir diálogos. Se discuten también los criterios de selección de la muestra, conscientes de que toda elección implica dejar algo fuera.

La sección dedicada al análisis de los datos muestra que no se trató de aplicar una técnica, sino de construir sentidos en diálogo con los relatos, con las categorías teóricas, con las tensiones del presente. El análisis se apoyó en una mirada interpretativa, sensible a los matices, a lo que se dice y a lo que se calla.

No se oculta aquí que el trabajo metodológico es también un trabajo de escucha. Y de interpretación. Y de cuidado. Lo que se construyó no fue un mapa cerrado, sino una cartografía abierta, que reconoce los límites, pero también las potencias de la investigación educativa.

Finalmente, se justifica la opción por una perspectiva transdisciplinar. Porque hablar de docencia es hablar de muchas cosas a la vez: de estructuras institucionales, sí, pero también de subjetividades, de historias, de vínculos. Por esa misma razón, fue necesario acercarse a la sociología de la educación, explorar ciertas claves de la psicología social, dialogar con la pedagogía crítica y, en algunos momentos, abrir también la puerta a otras disciplinas. Solo así fue posible entrever la densidad del fenómeno que se intentaba comprender, sin reducirlo a esquemas cerrados o a categorías demasiado rígidas. Porque la docencia, cuando se la mira de cerca, exige lentes múltiples y sensibilidad para lo complejo.

En suma, este capítulo no solo describe una metodología. La pone en juego. La problematiza. La comparte. Porque entender cómo se investigó también ayuda a comprender por qué se investigó así.

## **4.2 Problema de investigación y pregunta orientadora**

La pandemia no trajo consigo manuales ni concedió treguas para decidir. Se instaló de forma abrupta, descolocando certezas, deshilando rutinas que, hasta entonces, parecían firmes. En la educación, el impacto no fue solo operativo; fue profundo, muchas veces invisible. No bastó con trasladar las clases a una pantalla. Lo que se alteró fue el sentido mismo de enseñar, de acompañar, de sostener vínculos en medio del aislamiento. Lo digital fue apenas

la superficie de una transformación mucho más densa, cargada de urgencias, emociones y preguntas sin respuesta inmediata. Fue, en muchos sentidos, desarmar las certezas sobre qué significa enseñar y qué implica ser docente.

La enseñanza presencial, hasta entonces columna vertebral de la escuela, se desdibujó casi sin aviso. En su lugar, apareció una modalidad remota que no siempre fue pensada, apenas improvisada en medio del desconcierto. Y lo que esa transición dejó al desnudo no fueron solo carencias técnicas o falta de dispositivos.

En medio de ese panorama, la formación continua se configuró como necesaria para sostener vínculos, revisar sentidos y reconstruir el lugar del ser docente. Por momentos, actuó como herramienta para adaptarse a los nuevos dispositivos y lenguajes digitales. Pero también, y esto es importante subrayarlo, funcionó como un espacio de escucha, de sostén, de reencuentro con lo esencial del oficio. Sin embargo, conviene no idealizar. En muchas redes públicas, las políticas formativas llegaron con retraso o de forma dispersa, sin una lógica clara, sin continuidad ni conexión con las necesidades reales del profesorado. Esa falta de articulación limitó sus efectos y dejó a muchos docentes a la intemperie, justo cuando más necesitaban apoyo.

A partir de todo esto, surgen preguntas que importan y que interpelan al campo de la investigación educativa. ¿De qué modo se articulan, en medio de una crisis global, la formación continua, la identidad docente y las nuevas formas de ejercer la práctica pedagógica? ¿Qué tipo de sentido adquiere la formación cuando no se reduce a la técnica, sino que se inscribe en un proceso más amplio de reconstrucción subjetiva?

Este trabajo brota de una vivencia situada en un pequeño municipio del nordeste brasileño y se enreda con una inquietud persistente: ¿de qué manera la formación atravesada por la pandemia influyó, si lo hizo, en la manera en que los docentes volvieron a mirar su propia identidad profesional? No se trata tanto de fijar certezas, sino de rastrear si ese camino formativo abrió, aunque sea mínimamente, nuevas posibilidades para enfrentar lo inesperado desde el hacer pedagógico.

Así, el problema de investigación que orienta esta tesis puede formularse en los siguientes términos:

**¿Cómo se transformó, o se tensionó, la identidad profesional del profesorado de Matinhas (Brasil) a partir de las formaciones vividas durante la pandemia, en medio del paso abrupto de lo presencial a lo remoto?**

Partiendo del problema planteado, se propone como pregunta orientadora de esta investigación una que atraviesa todo el desarrollo del estudio, tanto en sus fundamentos como en sus hallazgos:

**¿Qué vivencias dejaron los procesos de formación continua en la identidad docente del profesorado de una red municipal del nordeste brasileño durante la pandemia, en medio del paso forzado a lo remoto?**

Partiendo de esta inquietud principal, emergen otras preguntas que permiten explorar el fenómeno desde distintos ángulos. No se trata solo de ampliar el foco, sino de sumergirse en las capas menos evidentes, en los matices, en las tensiones que no siempre se nombran pero que atraviesan la experiencia de ser docente en tiempos de transición. Son preguntas que no buscan respuestas rápidas, sino caminos de comprensión:

- ¿De qué formas se transformó la identidad de los docentes acostumbrados a la presencialidad cuando se vieron, de pronto, lanzados a una docencia en línea que desdibujaba los contornos del aula?
- ¿Qué aspectos personales, pedagógicos y emocionales se ponen en juego cuando enseñar deja de ocurrir en el aula y pasa, casi sin aviso, a la pantalla?
- ¿Cómo se configuró, en lo cotidiano, el trabajo docente durante esa etapa, en la escuela investigada? ¿Qué rutinas persistieron y cuáles se diluyeron?
- ¿Qué pasa con la identidad profesional cuando se deja, de pronto, el aula física? ¿Esa pérdida de espacio y contacto genera una crisis? ¿O apenas pone en evidencia tensiones que ya estaban ahí, latentes? Si fue una fractura, ¿qué dejó en la forma en que los y las docentes se piensan a sí mismos?
- ¿Logró la formación continua de ese periodo sostener algo en medio del colapso? ¿Fue posible, a través de ella, imaginar otras formas de ejercer

la docencia en aquel contexto inesperado? ¿O permaneció distante, sin alcanzar lo que más necesitaba ser tocado?

- ¿Qué se necesita realmente para que alguien siga queriendo enseñar, incluso cuando todo cambia? ¿Qué tipo de apoyo, humano, institucional o simbólico, podría sostener una identidad docente que empieza a resquebrajarse?

Este estudio se sitúa en una perspectiva que entrelaza distintos marcos teóricos sobre la profesionalidad docente, los procesos de construcción identitaria y la formación continua, evitando separar las voces del profesorado de los entornos que les dan forma. Los relatos no se abordan como unidades aisladas, sino como expresiones profundamente situadas, atravesadas por contextos institucionales, condiciones materiales y climas emocionales que también enseñan, también forman.

Esta investigación no pretende ofrecer respuestas cerradas ni trazar diagnósticos concluyentes. Más bien, decide detenerse en ciertos movimientos, algunos discretos, casi imperceptibles que alteraron no solo las prácticas, sino también las formas de estar y sentir la docencia. Hubo desplazamientos sutiles, reacomodos internos, intentos de sostener un sentido mínimo en medio del desorden que la pandemia trajo consigo. No se trata tanto de registrar lo que se hizo, sino de comprender cómo muchos docentes se reubicaron por dentro, buscando no perder de vista aquello que les daba impulso, incluso cuando todo alrededor parecía desmoronarse.

### **4.3 Contexto de la investigación**

Este estudio se enmarca en una ciudad pequeña, interiorana, de esas que no suelen figurar en los mapas de grandes investigaciones pero que encierran mundos enteros. Matinhas (Brasil), en el estado de Paraíba, al nordeste de Brasil, fue el escenario elegido no por azar, sino por resonancia. Allí nació el investigador, allí aprendió a leer el mundo desde los bancos escolares, y más tarde volvió, ya como docente y gestor, a habitar las escuelas desde otro lugar.

Esta circularidad vital no es solo un dato biográfico: es también un punto de partida epistemológico.

Estar inmerso en el escenario investigado no restó objetividad, pero sí amplió las formas de ver. No se trató de observar desde fuera, sino de escuchar desde dentro, en convivencia con las dinámicas vividas y las voces que las atraviesan. Esa proximidad al contexto no simplificó la tarea, pero hizo posible captar matices que escapan a una mirada distante. Comprender lo que sucede en un territorio implica, a veces, dejarse afectar por sus tensiones, leer entre líneas, reconocer contradicciones sin pretender resolverlas del todo.

Matinhas (Brasil), al igual que tantos otros municipios del interior nordestino, atravesó la pandemia con lo disponible. Sin manuales previos ni abundancia de recursos, se sostuvo como pudo, tomando decisiones complejas en medio de carencias cotidianas y urgencias que no daban tregua. La llegada abrupta de la enseñanza remota encontró una red pública con infraestructura limitada, sin formación específica en tecnologías digitales y con docentes sobrecargados, emocional y profesionalmente. Aun así, hubo respuestas. A comienzos de 2021, la Secretaría Municipal de Educación lanzó el Programa PROFORMA. No fue una política perfecta, ni mucho menos, pero representó un intento: de formar, de sostener, de acompañar.

El programa ofreció formaciones, espacios de escucha, orientaciones para planificar en ese nuevo e incierto formato. Temas como salud emocional, estrategias didácticas y uso de tecnologías empezaron a entrar en el radar. En ese contexto de urgencias, de improvisaciones y de apuestas, surgió esta investigación. Tomaron parte docentes en ejercicio durante el período pandémico, convocados a compartir sus experiencias mediante un cuestionario semiestructurado que buscaba más escuchar que dirigir sus relatos.

Lo que se pretende aquí no es retratar heroísmos ni dramatizar carencias. Es, más bien, comprender cómo se vivió la docencia en ese lugar concreto, en ese tiempo extraordinario. Y dar lugar a esas voces que, en medio del silencio institucional, hicieron lo posible por seguir enseñando. Porque hubo mucho de eso: invención, cuidado, saberes puestos en movimiento. Esta investigación quiere escuchar y aprender de todo eso.

#### **4.4 Objetivo general**

Investigar cómo los procesos de formación continua influyeron en la (re)configuración de la identidad profesional docente durante la transición de la enseñanza presencial a la enseñanza remota, a partir de las experiencias vividas por docentes de la red municipal de enseñanza pública de Matinhas (Brasil) (PB).

#### **4.5 Objetivos específicos**

- Trazar un perfil del profesorado participante, no solo desde sus datos formales, sino a partir de sus trayectorias formativas, sus años de servicio y sus vivencias previas con la enseñanza remota, que muchas veces fueron tan diversas como inesperadas.
- Explorar cómo los docentes percibieron los efectos de la pandemia en su práctica cotidiana, en los vínculos con sus estudiantes, en la dinámica escolar y en la relación, a veces fluida, otras tensa, con las tecnologías educativas.
- Indagar en el universo emocional que atravesó al profesorado durante la enseñanza remota. Qué sintieron. Qué quedó. Cómo eso modificó su forma de estar, de enseñar, de sentirse docentes.
- Observar si existieron propuestas de formación continua durante ese tiempo, qué lugar ocuparon, qué temas abordaron y, sobre todo, en qué medida ayudaron, o no, a enfrentar el uso de tecnologías y la reinención de las prácticas pedagógicas.
- Comprender cómo los y las docentes interpretan hoy su identidad profesional después del cruce con lo inesperado, y si los procesos formativos vividos lograron, de algún modo, abrir grietas, reformular sentidos o sostener convicciones.

#### **4.6 Enfoque metodológico**

Para acercarnos a las preguntas que fueron tomando cuerpo a lo largo de este trabajo, elegimos un camino metodológico que permitiera escuchar más que contar, comprender más que medir. Optamos por el enfoque cualitativo. No fue una decisión técnica, ni mucho menos neutra. Fue una elección necesaria, en sintonía con el tipo de realidad que queríamos explorar: vivencias docentes atravesadas por lo subjetivo, lo situado, lo emocional, en un tiempo profundamente trastocado por la pandemia.

El enfoque cualitativo, como bien señala Flick (2015), no busca encerrar significados en cifras, sino abrir espacio para interpretaciones, sentidos, afectos. Su fuerza reside en esa capacidad de aproximarse al mundo vivido tal como lo narran los sujetos, en sus propias palabras, con sus propias pausas, contradicciones y silencios. Es por ello por lo que esta investigación no persiguió regularidades estadísticas, sino comprensiones densas y comprometidas con lo singular.

En esta lógica, el estudio se inscribe dentro de los parámetros de lo que Ortega-Sánchez (2023) denomina una investigación rigurosa desde otras coordenadas: donde la credibilidad reemplaza a la validez interna, porque lo que importa es si los relatos recogidos se reconocen como auténticos por quienes los ofrecieron; donde la transferibilidad no depende de una muestra representativa, sino de la riqueza de las descripciones y de su capacidad de resonar en contextos afines; y donde la auditabilidad se alcanza no con fórmulas replicables, sino con transparencia en las decisiones, honestidad epistemológica y trazabilidad en los caminos recorridos.

Bajo este horizonte, se definieron dos grandes momentos metodológicos, complementarios entre sí. El primero consistió en un estudio bibliográfico que sirvió de andamiaje teórico para el proyecto. El marco teórico que sustenta esta investigación no parte de una acumulación de citas ni de un repertorio de nombres dispuestos al azar. Se construyó, más bien, como una trama viva de ideas, tensiones y diálogos que permiten pensar críticamente los temas abordados. Comprender la formación docente en Brasil requiere más que una simple revisión normativa. Resulta difícil hablar de la formación docente en Brasil sin sumergirse en ese terreno movedizo donde las certezas parecen durar poco y los marcos legales cambian de dirección con una facilidad inquietante. Es, en cierto modo, como caminar por un mapa que se redibuja mientras se lo recorre.

No existe un camino único. Tampoco un consenso definitivo. Lo que encontramos es un campo en disputa, cruzado por tensiones persistentes, por debates que no terminan de resolverse y por narrativas que se rozan, se entrecruzan, a veces se contradicen, sin clausura posible. En medio de ese entramado, algunos nombres resuenan con especial fuerza. García, ya en 1995, ofrecía pistas que siguen siendo útiles. Saviani, con sus contribuciones de 2007 y 2009, trazó una línea crítica que muchos retomaron después. Uglar (2014), Libâneo (2000 y 2004), Brzezinski (1992), Roldão (2009) y Gatti, en distintos momentos (2003, 2009, 2010, 2019), también se suman a esa constelación de referencias que iluminan desde distintos ángulos.

Pero no se trata solo de acumular citas ni de enumerar nombres. Lo que se va conformando es una trama más densa, donde autores como Nóvoa (1992, 1995), Imbernón (2010), Aguiar y colaboradores (2016), García (1999, 2009), Candau (1999), Prada (1997), Santos y Terrazzan (2007), Schön (1992), Tardif (2014), Rego y Fontoura (2024), y más recientemente Rocha, Amorim y Carmo (2025), aportan fragmentos que a veces se superponen y otras veces se contradicen, como suele ocurrir en los campos en disputa. Hay quien intenta ordenar este panorama como si se tratara de un sistema cerrado. Pero lo cierto es que, más que un edificio, lo que aparece es un mosaico incompleto, hecho de piezas que no siempre encajan, aunque en su conjunto permiten vislumbrar algo más amplio. Algo que no se deja atrapar del todo por definiciones fijas. Una constelación en movimiento, quizás. Una conversación inacabada que, sin embargo, sigue teniendo sentido.

Al pensar la dimensión tecnológica de la formación, ya no basta con saber usar herramientas. Es necesario, más bien, cuestionar desde qué lugar pedagógico, político y ético se las incorpora. De ahí que los trabajos de Gutiérrez y Tyner (2012), Gutiérrez Martín, Pinedo González y Gil Puente (2022), Pérez-Escoda (2017), UNESCO (2018), Pérez y Delgado (2012), Wilson et al. (2011), Perin et al. (2023) y Tomczyk (2020) hayan sido tan significativos.

Los desafíos que se agudizaron con crudeza durante la pandemia exigieron una mirada más profunda, menos complaciente. En ocasiones, implicaron volver la vista hacia rincones incómodos, esos lugares que preferíamos evitar pero que revelaban verdades necesarias. Voces como las de Hodges et al. (2020), Alves (2022), Arruda (2022), Hargreaves (2003),

Figueiredo (2021), Pérez-García (2021), Lemes y Gomes (2024) y Lima et al. (2024) nos provocan, nos empujan a revisar no solo los contenidos que enseñamos, sino los hilos, a veces frágiles, con los que se teje el vínculo pedagógico en medio de la incertidumbre, del vértigo digital. ¿Y el docente? ¿Dónde queda su lugar cuando los algoritmos empiezan a decidir qué, cómo y hasta cuándo enseñar?

Finalmente, hablar de identidad docente es entrar en un terreno delicado, donde conviven lo biográfico y lo institucional, lo emocional y lo simbólico. Las ideas de Dubar (2005), Hall (2006), Aguiar (2004), Giddens (1997), Nóvoa (1999), Guimarães (2006), Morgado (2011), Vélez-Guerra et al. (2024) y Gonçalves (2025) no ofrecen una definición cerrada. Más bien, nos invitan a comprender que la identidad no es un estado, sino un tránsito. Una construcción atravesada por contextos, por silencios, por rupturas inesperadas.

El segundo momento fue la recolección de datos empíricos mediante un cuestionario semiestructurado, distribuido a través de Google Forms. El cuestionario, lejos de ser un instrumento frío, fue pensado como un dispositivo abierto al relato, a la evocación personal, a la interpretación. Se organizaron bloques temáticos con preguntas cerradas que ayudaron a trazar un perfil general del profesorado, pero también se incluyeron preguntas abiertas, donde lo importante era escuchar cómo narraban los propios docentes su experiencia durante el periodo de enseñanza remota.

Como señala Gil (1999), el cuestionario puede ser una herramienta potente cuando se utiliza para conocer no solo hechos, sino creencias, emociones, vivencias. Y en este caso, justamente eso era lo que estaba en juego: comprender cómo se vivió la enseñanza en tiempos de encierro, pantallas y silencios. Qué emociones circularon. Qué vínculos se reconfiguraron. Qué quedó en pie y qué se desmoronó.

Si bien esta investigación no se enmarca de forma estricta en los parámetros de un enfoque biográfico-narrativo, la perspectiva adoptada dialoga con esa lógica. Más que registrar prácticas aisladas, se buscó indagar en las trayectorias, atender a los significados que emergen y se transforman, comprender de qué modo las vivencias formativas se entretajan con los recorridos identitarios de quienes enseñan. No solo identificar obstáculos, sino explorar resignificaciones. No solo analizar discursos, sino acompañar procesos.

Las voces del profesorado, en este sentido, no fueron tratadas como objetos de análisis, sino como sujetos de conocimiento.

Este posicionamiento metodológico nos permitió mirar con otros ojos la cuestión identitaria. No como una estructura estática o una etiqueta profesional, sino como una trama en constante reescritura, atravesada por emociones, contextos, políticas, tecnologías. Y, sobre todo, por la necesidad de encontrar sentido en medio del caos.

El recorrido metodológico asumido no se limitó a cumplir con un protocolo técnico, sino que procuró sostener una coherencia ética con el objeto de estudio. Más allá de aplicar instrumentos, se trató de comprometerse de manera genuina con las voces del profesorado, de generar espacios para una escucha atenta, respetuosa y recíproca, que permitiera no solo recoger relatos, sino también reconocerlos como formas legítimas de producción de conocimiento.

## **4.7 Instrumento de recogida de datos**

### **4.7.1 El cuestionario**

Aquí nos detenemos en el proceso de elaboración del cuestionario semiestructurado, que fue seleccionado como principal técnica de recogida de datos en esta investigación. Esta elección no fue casual ni meramente instrumental. Se apoyó, más que nada, en ese deseo de aproximarnos a lo que vivieron los docentes en carne propia, a cómo interpretaron lo que hacían y lo que eran en medio de un escenario tan incierto. Porque no fue solamente dar clases desde casa. Fue, para muchos, una ruptura. Las rutinas cambiaron de forma abrupta. Las certezas, esas que parecían tan firmes, comenzaron a tambalear. Los horarios se desdibujaron. La frontera entre lo profesional y lo personal, también. Y en ese contexto difuso, los y las docentes tuvieron que volver a preguntarse por el sentido de su hacer. Reinventar, casi sin descanso, sus maneras de enseñar, de comunicarse, de sostener el vínculo. No hubo un manual. Solo la experiencia, la intuición, el deseo de no soltar la mano del otro, aunque fuera por una pantalla.

Retomando lo que plantea Richardson (2012), el cuestionario puede entenderse como un dispositivo que agrupa una serie de preguntas organizadas con el propósito de recoger información sobre conocimientos, experiencias, actitudes y datos sociodemográficos. Su potencial no reside únicamente en lo que permite cuantificar, sino en cómo abre ventanas hacia lo que el sujeto vive, siente, recuerda, interpreta. Es decir, se mueve en la frontera entre lo objetivo y lo subjetivo, y precisamente por eso encaja bien con el enfoque cualitativo que orienta este estudio.

Autores como Gil (2002) y Marconi y Lakatos (2002) han señalado con claridad algunas de las ventajas técnicas del uso del cuestionario, entre ellas el resguardo del anonimato, la flexibilidad en su aplicación y la posibilidad de alcanzar una muestra amplia sin necesidad de contacto presencial. Sin embargo, en esta indagación, lo que cobra mayor relevancia es aquello que destacan Hernández-Hernández (2020) y García-Valcárcel (2020): el carácter dialógico que puede adquirir un cuestionario semiestructurado. No se trata únicamente de interrogar, sino de habilitar un espacio de escucha, de permitir que emerjan relatos, significados y marcas que, especialmente en un periodo tan convulso como el de la pandemia, resultan clave para acercarse a lo que verdaderamente estaba en disputa.

La construcción del cuestionario respetó ciertas premisas metodológicas que no conviene pasar por alto. Marconi y Lakatos (2002, pp. 99–100) insisten en que un buen cuestionario debe ser limitado en extensión, debe evitar fatigar al participante y debe girar en torno a núcleos investigativos bien definidos. Ni demasiado largo, porque cansa, ni tan corto que se vuelva superficial. Se trata de encontrar ese punto de equilibrio que permita recoger lo suficiente sin agotar.

En línea con lo que propone Richardson (2012), la elaboración del instrumento atravesó varias fases, que iremos detallando a continuación. No se trató simplemente de escribir preguntas, sino de afinar la escucha, anticipar posibles respuestas, pensar en los modos de interpretar lo dicho y lo no dicho. Porque, al final, todo cuestionario bien hecho es también un acto de escucha:

- Identificación de los ejes temáticos centrales de la investigación.
- Revisión de las hipótesis subyacentes que guían las preguntas.
- Organización secuencial y lógica de los ítems.

- Redacción clara y accesible de las preguntas.
- Inclusión de un texto de presentación explicativa al inicio del cuestionario.

La elaboración del cuestionario se apoyó en una lógica mixta que combinó, de manera deliberada, preguntas cerradas destinadas a caracterizar el perfil sociodemográfico y profesional del profesorado con preguntas abiertas orientadas a captar relatos, percepciones y memorias sobre la experiencia de enseñar en medio del caos pandémico. Esta elección metodológica no fue solo una decisión técnica. Respondía, de fondo, al propósito mayor del estudio: comprender cómo la formación continua incidió, o no, en la manera en que los docentes fueron resignificando su identidad profesional en un momento de crisis sin precedentes.

Autores como Hernández-Sampieri et al. (2014) recuerdan que en investigaciones cualitativas el cuestionario debe abrir espacio a la palabra del otro, a su complejidad, a sus contradicciones. No se trata de coleccionar respuestas. Se trata, más bien, de habilitar un espacio en el que los sujetos puedan narrar su experiencia, no como dato frío, sino como vivencia situada, atravesada por emociones, dilemas y aprendizajes.

Desde esa mirada, el uso del cuestionario semiestructurado trasciende su función como herramienta técnica. Se convierte en una apuesta ética y epistemológica, una forma de reconocer al docente como productor legítimo de saberes, cuyas palabras importan, no como eco de discursos ajenos, sino como material vital para entender lo que ocurrió y lo que sigue ocurriendo en las escuelas.

La estructura del instrumento, por tanto, fue organizada en tres bloques temáticos que combinan de forma intencionada lo objetivo con lo subjetivo, lo estructurado con lo abierto, lo medible con lo narrativo. Porque investigar, en este caso, era también escuchar. Y escuchar, en serio, exige dejar espacio a lo inesperado:

- **Bloque 1** – Caracterización del perfil socioeducativo: compuesto por preguntas cerradas destinadas a trazar el perfil de los participantes, incluyendo:

- o Género;
  - o Franja etaria;
  - Área de formación inicial y formación continua;
  - Tiempo de actuación en la docencia;
  - Acceso y dominio de tecnologías digitales.
- **Bloque 2** – Experiencias pedagógicas durante la enseñanza remota: incluye preguntas abiertas y cerradas que indagan sobre:
    - Estrategias pedagógicas utilizadas;
    - Dificultades encontradas en el proceso de enseñanza remota;
    - Percepción sobre el apoyo recibido por parte de la gestión escolar;
    - Participación en acciones de formación continua durante la pandemia.
  - **Bloque 3** – Impactos emocionales e identidad profesional: compuesto mayoritariamente por preguntas abiertas, este bloque buscó captar:
    - Sentimientos predominantes durante la experiencia de enseñanza remota;
    - Percepciones sobre la influencia de la enseñanza remota en la práctica pedagógica;
    - Reflexiones sobre los cambios en la identidad profesional docente como consecuencia de la pandemia.

El cuestionario fue aplicado mediante la plataforma Google Forms. No fue una elección casual. Esta herramienta ofrecía, además de agilidad logística, una forma de garantizar la organización y seguridad en la recogida de datos. Pero lo esencial no era solo lo técnico. Importaba, sobre todo, que el entorno fuera accesible, sencillo, respetuoso. Que quienes participaran pudieran hacerlo sin sentirse observados. Sin temor a ser identificados. Por eso, la configuración del formulario fue pensada cuidadosamente, cuidando la privacidad de cada docente y asegurando el anonimato, en conformidad con los principios éticos fundamentales en toda investigación con seres humanos.

Elegir este instrumento fue también una forma de afirmar un compromiso. De decir, con el método, que lo que se buscaba no eran solo cifras ni categorías preestablecidas. Se quería llegar a las experiencias vividas, a los gestos cotidianos, a los sentidos que cada docente fue construyendo mientras enseñaba a distancia, en medio de la incertidumbre. En esa línea, el cuestionario no fue simplemente una herramienta funcional. Fue un canal, un espacio abierto para que emergieran los relatos, los silencios, las palabras difíciles. Y en eso radica su valor metodológico: en haberse alineado con el enfoque cualitativo, en permitir la entrada de lo subjetivo, lo fragmentado, lo profundamente humano en el corazón de esta investigación.

### **Selección de la muestra**

La definición de los criterios de selección no fue una etapa meramente técnica. Fue una decisión profundamente vinculada al corazón mismo de la investigación. No fue una decisión menor. Al momento de definir quiénes formarían parte del estudio, no bastaba con cumplir formalidades metodológicas. Lo que realmente importaba era garantizar que las voces recogidas vinieran de personas que hubieran atravesado de verdad los procesos que esta investigación intenta comprender. No bastaba con estar en el lugar, era necesario haber habitado la experiencia.

Por eso, los criterios de inclusión no fueron impuestos de forma automática ni extraídos de un manual. Fueron pensados con cuidado, casi como una forma de delimitar un territorio ético y epistemológico. La idea era sencilla, pero no menos exigente: incluir únicamente a quienes, desde su práctica concreta, pudieran aportar sentidos sobre lo vivido durante el período crítico de la pandemia y sobre las formaciones que intentaron acompañar ese tránsito.

Primero, que se tratara de docentes en ejercicio en la red pública municipal de Matinhas (Brasil), durante el período marcado por la pandemia, entre los años 2020 y 2022. Segundo, que hubieran vivido la transición entre la enseñanza presencial y la modalidad remota, sin importar si trabajaban con Educación Infantil, Primaria o Secundaria. Tercero, que hubieran participado de las acciones formativas promovidas por la Secretaría Municipal de Educación, especialmente aquellas vinculadas al Programa PROFORMA. Y, finalmente, que

aceptaran participar de manera voluntaria, tras leer y firmar el consentimiento informado.

Más que filtros, estos criterios funcionaron como un punto de partida: una forma de asegurar que las voces recogidas vinieran de experiencias reales, marcadas por el día a día, con algo que decir sobre lo que aquí se investiga. Lo que se buscaba era eso: relatos con cuerpo, con memoria, con sentido.

El proceso de selección, lejos de ser excluyente, se articuló como una convocatoria abierta, extendida a través de las escuelas y de la propia Secretaría de Educación. El acceso al cuestionario fue facilitado mediante su versión digital, a través de Google Forms, lo cual permitía mantener las condiciones de distanciamiento social que seguían vigentes. Sin embargo, se contempló también la realidad de quienes enfrentaban dificultades con las tecnologías. Para estas personas, se ofreció una versión impresa en la sede de la Secretaría de Educación, con posterior digitalización de sus respuestas.

El perfil detallado del grupo participante será presentado en los apartados siguientes, en los que se analizan los datos empíricos. Allí se podrá observar con mayor claridad quiénes son estos docentes, cómo han transitado sus trayectorias formativas, y qué sentidos atribuyen hoy a su identidad profesional.

En esta línea, vale recuperar lo que sostiene Flick cuando afirma que, en la investigación cualitativa, lo relevante no es la representatividad estadística, sino la profundidad y diversidad de las experiencias recogidas. Lo que interesa no es el número, sino la densidad. No se trata de una muestra que hable por todos, sino de una muestra que permita escuchar, con atención y respeto, las voces que tienen algo que decir.

#### **4.7.2 La entrevista**

Dentro de esta investigación, las entrevistas no se limitaron a ser una técnica más de recogida de datos. Fueron, ante todo, espacios de escucha. Lugares donde las palabras podían habitar con sus pausas, sus dudas, sus silencios. Porque para entender qué vivieron realmente los y las docentes durante el periodo de enseñanza remota, no bastaba con aplicar un instrumento. Había que abrir una conversación.

Desde esa mirada, cada fase de la entrevista requirió cuidado. No solo por lo técnico, sino por lo humano. Escuchar no es mecánico. Preparar la escucha tampoco. ¿Cómo formular las preguntas? ¿Cómo propiciar un ambiente que favorezca la confianza, que invite a compartir sin miedo a juicios o respuestas correctas? Siguiendo las reflexiones de Hernández y García (2008), fue necesario traducir los objetivos de la investigación a un lenguaje cercano, comprensible, que no interfiriera en la espontaneidad de las respuestas. No se trataba de interrogar, sino de dialogar. De hacer que las preguntas inviten, en lugar de imponer.

El guion de entrevista se construyó a partir de las categorías teóricas del estudio. Pero no de forma rígida. Fue organizado en bloques temáticos que ofrecieran cierta estructura, sin cerrar la posibilidad de desvíos, asociaciones libres o relatos inesperados. En lugar de preguntas cerradas o justificativas, se privilegió el uso de interrogantes abiertos del tipo “¿cómo?” o “¿qué?”, capaces de convocar narrativas más densas, más vividas. Se comenzó con preguntas abiertas, sin forzar. Eran más bien una invitación al relato. Solo después, cuando la confianza se sentía más firme, se transitó hacia cuestiones más específicas. El camino fue de lo amplio a lo particular, sin atajos.

El guion, así entendido, no fue un simple instrumento. Fue un puente. Un modo de hacer visible lo que muchas veces queda al margen: los matices, los gestos, las sensaciones difíciles de nombrar. Por eso, su función fue también ética. Permitir que las docentes pudieran reconocerse en sus relatos, reconstruir sus trayectorias, darle sentido a lo vivido en medio del caos.

En términos prácticos, el guion se organizó en tres bloques:

- **Trayectoria profesional.** Se buscó reconstruir el camino recorrido por cada docente: su formación inicial, sus primeras experiencias en el aula, los sentidos que fue atribuyendo a su práctica antes de que todo cambiara. No se trató solo de ubicar un punto de partida, sino de entender cómo, con el paso del tiempo, se fue gestando una identidad profesional que no siempre responde a planes previos.

- **Impactos de la pandemia.** Aquí el foco estuvo en lo vivido, no en lo que “salió bien” o “mal”. Las preguntas buscaron abrir espacio a los relatos de lo inesperado: cómo se sintió el paso abrupto a lo remoto, qué estrategias surgieron en medio del caos, qué cosas cambiaron, y si cambiaron, en la manera de enseñar y de estar con los alumnos. Más que catalogar obstáculos, interesaba comprender las respuestas subjetivas que emergieron ante la crisis.
- **Formación continua e identidad profesional.** Más allá de registrar la oferta formativa surgida en el contexto pandémico, este eje intentó desentrañar si, en medio del desconcierto, aquellas propuestas lograron tocar algo más profundo: la forma en que cada docente se reconoce como tal. No se trató de medir impacto en términos de contenidos o habilidades adquiridas, sino de intuir si algo cambió en la manera de nombrarse profesor o profesora después de todo lo vivido. Porque a veces, la transformación no grita, pero deja rastros en la voz con la que uno se cuenta. ¿Hubo algún tipo de resignificación? ¿Se reconfiguró el vínculo con la profesión? Las preguntas intentaron iluminar ese entrecruce entre lo que se aprende y lo que se es.

Estructurar la entrevista en torno a estas tres dimensiones no fue solo una decisión metodológica. Fue, sobre todo, una forma de propiciar un espacio en el que la palabra docente no tuviera que ajustarse a moldes predefinidos. En ese andar entre recuerdos y silencios, entre titubeos y afirmaciones firmes, comenzaron a emerger indicios valiosos. No eran respuestas cerradas, sino fragmentos que, al entrelazarse, permiten vislumbrar lo que implica sostener la docencia cuando los marcos conocidos se disuelven y lo cotidiano exige ser reinventado.

## **Selección de los participantes**

La elección de las participantes no siguió una lógica estadística, ni pretendía representar a una totalidad, sino más bien construir un retrato fragmentado, aunque denso, de lo vivido por algunas voces docentes en el epicentro de una experiencia educativa sin precedentes. No se trató solo de buscar casos “relevantes”, sino de permitir que ciertas historias, a veces discretas, pudieran revelar dimensiones inesperadas del fenómeno.

La estrategia de selección, entonces, no fue rígida. Al contrario. Hubo margen para ajustes conforme el estudio fue avanzando, y lo que al inicio parecía poco significativo, con el tiempo se volvió fundamental para entender matices difíciles de captar desde una mirada externa. Como en toda investigación cualitativa, lo que se priorizó fue la disposición de los sujetos a narrar, a compartir con honestidad y profundidad lo que vivieron.

El tipo de muestreo adoptado fue por conveniencia, es decir, se invitó a participar a quienes ya habían respondido el cuestionario inicial y manifestaron interés en seguir colaborando. Aquí, más que eficacia metodológica, pesó la ética del encuentro y la apertura a la palabra. Aunque este tipo de muestreo pueda parecer limitado en términos representativos, permitió un acceso más íntimo a los procesos subjetivos de quienes, en su cotidianidad, reinventaron el oficio de enseñar.

Se establecieron algunos criterios básicos antes de extender las invitaciones: haber trabajado como docente en la red municipal durante el periodo pandémico, haber participado en al menos una de las acciones formativas del PROFORMA y, sobre todo, mostrar disposición para una conversación sin prisas, de esas que permiten detenerse, pensar, volver atrás si hace falta. Finalmente, se decidió entrevistar entre seis y diez personas, lo que corresponde a cerca del 20 % o 30 % del total que respondió al cuestionario. Ese número permitió mantener el equilibrio: la profundidad necesaria para comprender los matices de cada relato, y la variedad suficiente para no perder de vista la riqueza de trayectorias distintas. Porque cada historia traía algo que no podía ser dicho por ninguna otra.

### **Criterios de selección:**

#### **1. Diversidad en las trayectorias profesionales**

La decisión de invitar a docentes con trayectorias dispares no respondió al azar. Algunas estaban apenas iniciando su camino profesional cuando la pandemia trastocó todo; otras, en cambio, acumulaban una larga experiencia en las aulas. Lo que compartían, más allá de las diferencias, era haber transitado un tiempo que no dio tregua: un periodo marcado por virajes repentinos, decisiones impuestas por la urgencia y una serie de interrogantes que, más que responderse, se multiplicaban.

## **2. Participación en programas de formación continua**

Resultaba imprescindible contar con la participación de docentes que hubieran estado directamente involucrados en las propuestas formativas impulsadas por la Secretaría Municipal de Educación de Matinhas (Brasil) a lo largo del periodo pandémico. Su implicación en aquellas iniciativas constituía un elemento clave para comprender, desde dentro, los sentidos que dichas experiencias fueron adquiriendo en medio del desconcierto.

## **3. Experiencia directa con enseñanza remota**

Las docentes debían estar en activo, impartiendo clases remotas durante la pandemia.

## **4. Diversidad de niveles y contextos escolares**

Se garantizó la inclusión de profesoras en ejercicio en distintas etapas de la educación básica (Educación Infantil, Primaria I y II) y en diversas escuelas del municipio.

## **5. Disposición reflexiva y narrativa**

Otro criterio fundamental residió en la disposición de las participantes a narrar sus trayectorias desde una perspectiva crítica y reflexiva. No se trataba únicamente de relatar lo sucedido, sino de reconstruir sentidos, poner en palabras lo vivido y atreverse a mirar con lucidez y a veces con incomodidad los procesos de transformación experimentados durante la crisis.

## **6. Representación geográfica y sociocultural del territorio**

Se procuró incluir escuelas de distintas regiones del municipio, tanto en áreas urbanas como rurales. Más que una simple distribución geográfica, esta decisión tuvo que ver con el deseo de captar matices. Porque el lugar donde se enseña también moldea el cómo se enseña. Las condiciones locales, muchas veces invisibles en los grandes diagnósticos, inciden de forma directa en las posibilidades formativas y en los sentidos que el profesorado atribuye a su práctica.

## **7. Consentimiento ético formalizado**

Todas las participantes firmaron el Registro de Consentimiento (RC) (ANEXO V), conforme a los protocolos éticos vigentes para investigaciones con seres humanos. Se garantizó, en todo momento, el anonimato, la confidencialidad de los datos y el derecho a desistir libremente en cualquier fase del proceso.

A partir de estos criterios, se buscó construir una muestra suficientemente diversa y significativa, capaz de aportar elementos valiosos para el análisis profundo de los procesos de (re)construcción identitaria del profesorado. El objetivo fue ampliar la comprensión sobre cómo la formación continua incidió, en contextos de crisis, en las experiencias profesionales vividas por las docentes.

## **Conducción de las entrevistas y registro de los datos**

La realización de las entrevistas no fue un mero trámite metodológico. Fue, más bien, un proceso cuidadosamente orquestado para abrir grietas en el discurso cotidiano y dejar que afloraran sentidos más profundos, menos evidentes. No se trataba solo de obtener información complementaria al cuestionario, sino de escuchar, realmente escuchar, lo que las docentes tenían para contar desde sus vivencias. Esa escucha atenta, ética y comprometida abría la posibilidad de acceder a dimensiones subjetivas clave para entender lo que realmente está en juego cuando se habla de ser docente en tiempos de crisis.

Hernández y García (2008) insisten en que el inicio de toda entrevista demanda la creación de un vínculo de confianza. Saludar con calidez,

presentarse sin rigidez, explicar sin tecnicismos los objetivos del estudio, pedir permiso para grabar, asegurar el anonimato. Todo eso importa. Pero importa más aún el tono, la disposición emocional, la capacidad de generar un ambiente donde el otro se sienta seguro para narrarse sin reservas. Porque solo así las preguntas abiertas logran cumplir su función: no obtener respuestas, sino abrir caminos.

El guion no fue una camisa de fuerza. Fue una brújula. Sí, contenía preguntas alineadas con las categorías analíticas del estudio, pero también admitía desvíos, pausas, cambios de rumbo. La entrevista, como todo encuentro humano, se reescribía en cada diálogo.

A diferencia del cuestionario, aplicado en plena pandemia, las entrevistas ocurrieron después. Ya en el tiempo de los balances, de las cicatrices visibles y de las que aún duelen en silencio. Esa distancia temporal no restó intensidad. Al contrario, habilitó una mirada más serena, más crítica incluso, sobre lo vivido. Las docentes, al hablar de lo que fue, también hablaban de lo que son hoy.

Se eligió WhatsApp como medio para las entrevistas, no por comodidad, sino por respeto a los tiempos y circunstancias personales de cada participante. Algunas prefirieron escribir, otras se expresaron mejor en mensajes de voz. Ninguna fue apurada. Todas fueron leídas y escuchadas con el cuidado que merecen. Los audios, por cierto, fueron transcritos íntegramente. Porque cada palabra contaba.

González-Vega et al. (2022) advierten que no hay una única forma correcta de entrevistar. Cada contexto, cada sujeto, cada investigación reclama su propio modo. Lo que funcionó aquí fue una actitud metodológica abierta, flexible, intuitiva. Hubo superposiciones, ajustes en el camino, decisiones tomadas al vuelo. Y también hubo silencios necesarios.

Todo el proceso fue llevado adelante con sensibilidad. Desde la invitación inicial hasta el cierre de cada conversación. El rol del investigador no se escondió, tampoco se impuso. Se habitó con responsabilidad y conciencia. Porque sabíamos que nuestra presencia, nuestra escucha, podía moldear las narrativas que surgían.

Así, la entrevista semiestructurada no fue apenas una herramienta. Fue, en muchos casos, el lugar donde las docentes, por fin, pudieron poner en palabras su experiencia de una manera menos solitaria. Lo que surgió ahí no

fueron solo datos. Fueron fragmentos de vida que, al ser dichos, comenzaron a significar de otro modo.

### **4.7.3 La observación**

En un intento por captar lo que escapa al discurso formal y a las narrativas recogidas por medio de cuestionarios y entrevistas, este estudio incorporó observaciones de campo sistemáticas realizadas entre 2021 y 2023 en espacios formativos promovidos por la red pública municipal de Matinhas (Brasil), en Brasil. Más que una decisión técnica, fue una elección intencionada, casi necesaria, para acercarse a los intersticios de la experiencia docente, a esos detalles mínimos que configuran el sentido profundo de los procesos formativos y que pocas veces quedan consignados en registros estandarizados. No se trataba de comprobar nada, sino de estar presente, de mirar con atención lo que sucede entre líneas.

Los gestos fugaces, los silencios incómodos, las tensiones implícitas, los acuerdos tácitos, las miradas compartidas y los momentos de aprendizaje inesperado constituyeron el verdadero objeto de interés. Como señalan Flick (2015) y Hernández-Sampieri et al. (2014), la observación directa se vuelve indispensable cuando lo que se busca comprender no puede separarse de su contexto. Y en escenarios tan inciertos y acelerados como los que impuso la pandemia, intentar comprender sin observar resulta, como mínimo, insuficiente.

Desde esa perspectiva, observar se convirtió aquí en una forma de escucha expandida. Una manera de acoger no solo lo que se dice, sino cómo se dice. Y también aquello que no logra decirse con palabras, pero que está ahí, entre lo emocional, lo simbólico y lo relacional.

. Observar con atención, sin intervenir, pero estando, exige un equilibrio delicado entre presencia y distancia. Permite, sin necesidad de preguntar, identificar los sentidos que se construyen en la acción y no solo en la reflexión sobre ella.

Las jornadas pedagógicas, los talleres en línea, las formaciones en servicio y las reuniones organizadas por la Secretaría Municipal de Educación fueron el escenario vivo de esas observaciones. Allí, en medio de materiales

digitales, tensiones latentes y estrategias improvisadas, fue posible ver cómo se tejían nuevas formas de ser docente, nuevas maneras de aprender, de sostenerse, de significarse profesionalmente.

Sanjuán (2011) ofrece una definición de la observación que resulta útil en este contexto: un acto deliberado de registro que se realiza mientras los hechos suceden, orientado por hipótesis previas y una intención investigativa clara. Desde esa comprensión, esta técnica no fue usada aquí como una herramienta auxiliar, sino como un recurso clave para acceder a dimensiones simbólicas, representacionales y afectivas del proceso formativo. El investigador no fue un observador neutral. Estuvo allí también como parte de la comunidad, con una mirada ética, reflexiva, consciente de su lugar y de las implicaciones de estar en él.

El uso del diario de campo permitió documentar no solo lo que se decía, sino cómo se decía. Silencios largos. Risas espontáneas. Incomodidades no verbalizadas. Todo eso fue consignado. Malinowski (1967), en sus trabajos pioneros, ya insistía en la importancia de registrar lo que se vive con lápiz y papel, como una forma de conservar la autenticidad del momento. En esta investigación, ese registro fue fundamental para entender no solo el contenido de las formaciones, sino los climas afectivos, los desplazamientos simbólicos, los aprendizajes que no figuran en los planes oficiales.

A esas observaciones directas se sumaron anotaciones sobre documentos como programaciones formativas y materiales didácticos producidos durante la pandemia. Si bien no fueron observaciones en sentido estricto, sí complementaron la mirada empírica sobre el fenómeno. Aguilar Gavira y Barroso Osuna (2015) llaman a esta articulación triangulación intramétodo, y destacan su valor cuando se combinan técnicas diversas dentro de un mismo enfoque metodológico para enriquecer la interpretación del fenómeno.

Como subrayan Schettini y Cortazzo (2016), la observación cualitativa no responde a esquemas rígidos, sino que se configura como una herramienta flexible, capaz de ajustarse a los matices del contexto y de atender aquello que irrumpe en la escena investigativa sin haber sido previsto. Su potencia reside precisamente en esa apertura a lo emergente, en la posibilidad de registrar lo que se manifiesta más allá de lo planificado. Puede ser participante, no

participante, individual o colectiva, y adaptarse al campo o al laboratorio según convenga al objeto de estudio. No obstante, sugieren que algunas combinaciones se presentan con mayor frecuencia debido a sus afinidades metodológicas. En este caso, la opción fue una observación directa no participante, pero implicada, en escenarios reales y cotidianos, atravesados por la urgencia, la incertidumbre y, al mismo tiempo, por una notable creatividad docente.

La observación se constituyó en una vía particularmente fecunda para captar cómo la identidad docente comenzaba a reconfigurarse en medio de la digitalización forzada. No se trató solo de ver qué hacían los y las docentes, sino de atender a los gestos, decisiones y silencios que emergían mientras intentaban sostener la enseñanza a distancia, muchas veces sin garantías ni mapas previos. En ese terreno movedizo, la observación permitió entrever no solo estrategias, sino también búsquedas identitarias que se iban gestando al compás de la incertidumbre.

Lo que emergió de esos registros no fue solo evidencia. Fue también un testimonio del compromiso del profesorado por reinventarse, por sostenerse en comunidad, por dar sentido a su oficio en un tiempo tan áspero como revelador.

#### **4.8 Análisis y sistematización de los datos**

El análisis de los datos recogidos mediante los cuestionarios semiestructurados requirió estrategias diferenciadas según el tipo de ítem. Las respuestas cerradas, construidas a partir de alternativas predefinidas, fueron tratadas mediante procedimientos de estadística descriptiva. Más que una simple cuantificación, lo que se buscó fue desentrañar ciertas regularidades, pequeñas pistas que, al ser leídas bajo el prisma teórico que orienta este trabajo, pudieran iluminar zonas poco evidentes del fenómeno estudiado. Se trataba de ver más allá de los números. En el caso de las preguntas abiertas, en las que las docentes compartieron impresiones, recuerdos y significados con libertad expresiva, el camino elegido fue el Análisis de Contenido, en el sentido planteado por Bardin (2016). Esta técnica ofreció una vía rigurosa pero flexible para dejar que las palabras dijeran más de lo que parecía a simple vista, permitiendo que

las categorías analíticas emergieran del propio texto, no sin cierto asombro en algunos casos.

Este método permitió organizar de forma sistemática la codificación, la categorización y la interpretación, dando lugar a núcleos de sentido que emergen de las propias voces docentes. Al finalizar las entrevistas, cada relato fue transcrito palabra por palabra, con atención a los detalles: pausas, inflexiones, expresiones emocionales. Como recuerdan Yépez-Reyes y Cruz-Silva (2024), transcribir no es solo un trámite. Es lo que convierte la oralidad en texto, lo que permite leer con profundidad, construir categorías, y empezar a entender lo que, a veces, ni siquiera se dijo del todo.

El proceso se organizó en dos etapas. En la primera, las transcripciones generadas automáticamente por la aplicación WhatsApp sirvieron como base inicial, aunque con las debidas reservas. Se era consciente de las limitaciones de este recurso: errores de reconocimiento, pérdida de matices o fragmentos omitidos. Por ello, se procedió a una segunda etapa de escucha atenta, línea por línea, cotejando los audios originales con el texto preliminar. Así se corrigieron inexactitudes, se completaron vacíos y se preservaron los giros del habla de cada participante, con el objetivo de producir registros más fieles y útiles para el análisis posterior.

A partir de estos textos se desarrolló un proceso de codificación temática, guiado tanto por los principios del análisis de contenido (Bardin, 2016) como por los enfoques del análisis temático reflexivo según Braun y Clarke, (2022). Se buscaron unidades de significado, se definieron categorías emergentes, se trazaron patrones y recurrencias que permitieran no solo clasificar, sino comprender lo que subyace en los relatos.

Las categorías iniciales partieron del marco teórico: identidad docente, formación continua, reconfiguración profesional, efectos pedagógicos y emocionales de la pandemia. Aun así, se dejó espacio para lo imprevisto. En el camino, emergieron sentidos nuevos: la fuerza de las emociones en la docencia digital, el aislamiento como marca profesional, o la resignificación del compromiso ético en tiempos críticos. Más que ordenar respuestas, el análisis buscó comprender. Escuchar lo que las narrativas traían consigo: tensiones, dudas, aprendizajes, reconstrucciones identitarias que no flotaban en el aire,

sino que se tejían en historias vividas, en escuelas concretas, bajo condiciones reales.

Para organizar y dar forma al corpus empírico, se definieron algunas etapas operativas que orientaron el trabajo analítico de forma progresiva y flexible. Nada de recetas cerradas, sino una hoja de ruta que fue ajustándose a medida que las voces de las participantes cobraban peso en el proceso.

Primero vino la transcripción, completa y atenta, sin limpiar las pausas, las dudas, los giros de habla que, aunque parezcan accesorios, cargan un simbolismo profundo. Luego, una lectura exploratoria, casi intuitiva al comienzo, como quien entra con respeto en un terreno ajeno y necesita observar antes de interpretar. Esa “lectura flotante”, como sugiere Bardin, fue clave para dejar que las primeras intuiciones temáticas emergieran sin forzarlas.

Luego, el paso más exigente: codificar, agrupar, dar forma a las categorías. No fue solo organizar datos, sino leer entre líneas, detectar sentidos y construir ejes que ayudaran a interpretar lo vivido. A partir de las primeras impresiones, se comenzó a identificar unidades de sentido, agrupándolas según ejes ya definidos, aunque sin cerrar la puerta a nuevos hallazgos. De la Espriella y Gómez Restrepo insisten en que esta etapa es medular para cualquier análisis cualitativo serio. No basta con etiquetar. Hay que leer con profundidad, con atención al contexto y a las contradicciones. La categorización, entonces, operó como un mapa, sí, pero también como una red: nos permitió captar conexiones inesperadas entre fragmentos que, a primera vista, parecían inconexos.

Con ese andamiaje, se avanzó hacia un análisis temático reflexivo. No se trataba solamente de ver qué decían las participantes, sino cómo lo decían, desde qué lugar emocional, con qué tono, con qué silencios incluso. Braun y Clarke (2022) ofrecen pistas metodológicas valiosas aquí, sobre todo al insistir en que los temas deben ser interpretados en su espesor discursivo, sin reducirlos a etiquetas funcionales.

La triangulación vino después, como una necesidad ética más que técnica. Comparar lo dicho en las entrevistas con lo recogido en los cuestionarios y con lo vivido en las observaciones no fue solo un ejercicio de contraste, sino una forma de respetar la complejidad del fenómeno estudiado. Aguilar Gavira y Barroso Osuna lo explican con claridad: cuando triangulamos, no buscamos certezas, sino una comprensión más densa, más fiel a la realidad, con sus

matices y contradicciones. Aquí se aplicó la triangulación intramétodo, repitiendo técnicas cualitativas en diferentes momentos del campo, con distintos dispositivos y modos de análisis.

El análisis no se cerró ahí. Hubo también un retorno a los marcos teóricos, pero no como una validación académica de lo hallado, sino como un ejercicio de contextualización crítica. Lo que las docentes decían solo cobraba pleno sentido al ser puesto en diálogo con la realidad local de Matinhas (Brasil), con sus tensiones estructurales, sus desafíos formativos, su particular modo de vivir la pandemia en la escuela pública.

Finalmente, se pensó en cómo mostrar los resultados. No en clave fría ni estadística, sino desde una pluralidad de lenguajes. Habrá gráficos, sí, pero también fragmentos de relatos, imágenes del campo, escenas que quedaron registradas en fotografías o en el cuaderno de campo. Cada recurso busca aportar algo distinto: una dimensión emocional, una evidencia concreta, una voz que no puede ser reducida a números.

Todo este recorrido metodológico no apunta solo a describir lo que pasó, sino a comprender lo que significó. Lo que dejó. Lo que transformó. Y eso, esperamos, se verá en los capítulos siguientes, donde las palabras de las docentes no son solo datos, sino huellas de una experiencia que todavía nos interpela.

**Tabla 5: Síntesis de los instrumentos metodológicos**

| INSTRUMENTO         | OBJETIVO                                                                                                                               | PARTICIPANTES                                        | TÉCNICA DE ANÁLISIS                                                                                                                                                         | PRODUCTO                                                                                                                                                                                     |
|---------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Cuestionario</b> | Levantar datos sobre perfil socioprofessional, percepções iniciais da pandemia, uso das TIC, formação continuada e identidade docente. | 30 docentes de la red municipal de Matinhas (Brasil) | Análisis estadístico descriptivo para las respuestas cerradas, con un enfoque interpretativo y reflexivo, apoyado en el análisis de contenido para las respuestas abiertas. | Se identificaron indicadores y categorías temáticas que expresan el perfil de los participantes y sus percepciones sobre la pandemia, las TIC, la formación continua y la identidad docente, |

|                             |                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                      |                                                     |                                                                                                                                                                |
|-----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                             |                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                      |                                                     | revelando tensiones, aprendizajes y sentidos contruidos en la experiencia vivida.                                                                              |
| <b>Entrevistas</b>          | Explorar cómo los y las docentes percibieron los efectos de la pandemia en su formación, en sus prácticas cotidianas y en la manera en que entienden y construyen su identidad profesional                                                        | 10 docentes de la red municipal de Matinhas (Brasil) | Análisis de contenido + análisis temático reflexivo | Narrativas analizadas y categorizadas evidencian sentidos contruidos por los docentes sobre su identidad y práctica profesional en el contexto de la pandemia. |
| <b>Observación de campo</b> | Observar directamente los espacios formativos y las dinámicas escolares durante la pandemia, atendiendo a las prácticas, a las relaciones pedagógicas y a los signos, a veces sutiles, de reconstrucción de la identidad docente en el día a día. | Acciones formativas presenciales y en línea          | Notas de campo + triangulación con los demás datos  | Registro fotográfico y notas de campo sistematizadas .                                                                                                         |

Fuente: Elaboración propia, 2025.

La manera en que se fueron ensamblando los instrumentos metodológicos a lo largo de este capítulo no responde a una simple exigencia formal. Más que un diseño técnico, lo que se fue construyendo fue una arquitectura abierta, moldeada por decisiones que nacieron tanto de la planificación inicial como de lo que fue ocurriendo en el campo. No hubo aplicación mecánica de instrumentos. Cada técnica como el cuestionario, las

entrevistas, la observación fue usada como una posibilidad de mirar desde otro ángulo, sin pretensión de encajar piezas, sino de dejar que la experiencia docente se expresara con su propio ritmo. Las voces no siempre concordaban, y eso también importaba. Lo que interesaba no era solo sistematizar respuestas, sino atender con cuidado lo que las profesoras decían, lo que dejaban entrever, lo que se les escapaba. Escuchar, incluso cuando no se hablaba. Ahí, entre lo dicho y lo insinuado, fue emergiendo una comprensión más densa de lo que significó enseñar, aprender y sostenerse como docente en medio de un tiempo que nadie había imaginado.

#### **4.9 Procedimientos Éticos**

Esta investigación se sostuvo, desde sus primeras decisiones metodológicas, en una ética que no buscó solo cumplir con normativas, sino también sostener una actitud de respeto profundo hacia las personas involucradas. Los marcos formales fueron, por supuesto, observados. La referencia central fue la Resolución nº 510/2016 del Consejo Nacional de Salud de Brasil, en diálogo con principios ampliamente reconocidos en el campo de las Ciencias Sociales y Humanas a nivel internacional. Sin embargo, más allá de la letra de la ley, hubo una intención constante de hacer de cada etapa del estudio un espacio de cuidado.

Un detalle no menor: en las investigaciones de esta naturaleza, el uso del término “término de consentimiento” ha sido deliberadamente sustituido por “registro de consentimiento”. Esta elección semántica, asumida en el texto mismo de la Resolución, busca marcar distancia con las prácticas de las ciencias biomédicas y reconocer la especificidad del trabajo con subjetividades, relatos y experiencias. Según el artículo 15 de dicha normativa, este registro puede ser escrito, sonoro o visual, siempre que respete las características de los sujetos y garantice que comprendan con claridad lo que implica participar.

Ahora bien, no se trata de una investigación que haya requerido pasar por un Comité de Ética en Investigación. El marco legal lo permite. El párrafo único del artículo 1.º de la resolución citada es claro en cuanto a las excepciones: se trabajó con fuentes públicas, materiales de acceso colectivo, datos agregados y

ningún contenido de carácter íntimo o sensible. Tampoco se expusieron identidades. El foco estuvo en los procesos, en las trayectorias, en los sentidos contruidos por las docentes a partir de su vivencia profesional. Todo fue pensado para protegerlas, no solo legalmente, sino simbólicamente.

Antes de cualquier acción, eso sí, cada participante fue informada. De manera directa, sin tecnicismos innecesarios. Se explicó qué se haría con los datos, cómo serían usados, por qué importaba su palabra. Solo después de comprender y aceptar voluntariamente, firmaron el Registro de Consentimiento, que se adjunta como ANEXO V. Esa firma no fue un trámite. Fue un gesto de confianza, un acuerdo tácito entre quien investiga y quien se deja investigar, sabiendo que su voz será tratada con el respeto que merece.

El RC aseguró a los participantes:

- Se garantizó, en todo momento, el resguardo de la identidad de las personas participantes, tanto durante la recogida de información como en la posterior presentación de los hallazgos. La confidencialidad no fue concebida como un trámite, sino como un compromiso ético imprescindible para generar un espacio de confianza y respeto mutuo.
- La libertad para desistir de su participación en cualquier momento, sin perjuicio alguno;
- Se dejó explícito desde el inicio que la información recabada sería utilizada exclusivamente con fines académicos y científicos. Este compromiso incluyó el cuidado de no desvirtuar el sentido de las respuestas ni fragmentar su integridad, preservando así el valor y la intencionalidad con que fueron compartidas.

Para proteger adecuadamente los datos obtenidos, toda la información recolectada fue resguardada en un entorno digital seguro, restringido únicamente al investigador responsable. En la fase de análisis, así como en la presentación de los resultados, se empleó un sistema de codificación para identificar a las participantes, como por ejemplo “Profesora P1”, “P2” y así sucesivamente. Esta estrategia, aunque sencilla, resultó crucial para evitar cualquier posibilidad de reconocimiento, directo o incluso indirecto.

Pero más allá del procedimiento técnico, lo que se buscó fue generar un entorno de confianza. La decisión de cuidar cada palabra compartida, de velar por el anonimato no como formalidad, sino como gesto ético, respondió a una necesidad mayor: garantizar que las docentes se sintieran libres para narrar lo vivido sin reservas ni temores. Esa tranquilidad fue condición de posibilidad para que emergieran relatos genuinos, cargados de sentido y profundidad.

Hablar de ética en investigaciones cualitativas no es, en modo alguno, un mero cumplimiento normativo. Supone reconocer la densidad del ser humano, su complejidad irreductible, su manera única de atribuir sentido a lo que le ocurre, a lo que hace y a lo que siente. Cada persona que participa en un estudio como este no es vista como una fuente de datos, sino como un sujeto entero, con pensamientos, afectos, memorias y heridas. Su subjetividad, lejos de ser un obstáculo, es justamente el lugar desde donde emerge el conocimiento.

Como bien señala Minayo (2021), esta ética implica un compromiso firme con la escucha, una escucha que no solo registra, sino que acoge. Escuchar al otro en su singularidad y también en su dimensión intersubjetiva, es decir, entendiendo que toda vivencia está atravesada por vínculos, contextos y relaciones. No hay palabra neutra. No hay relato sin mundo. Por eso, reconocer la dignidad y la autonomía de quienes participan no es una cláusula más: es la base sobre la cual se edifica cualquier producción de conocimiento que se diga humana.

#### **4.10 Análisis de los Datos**

El análisis de los datos recogidos en esta investigación se construyó desde una lógica cualitativa, con voluntad de comprensión más que de clasificación. No se trataba simplemente de ordenar discursos, sino de prestar atención a aquello que los docentes dijeron, cómo lo dijeron y en qué condiciones de subjetividad lo hicieron. El foco estuvo en los significados que atribuyeron a sus trayectorias formativas en un tiempo marcado por la disrupción, la incertidumbre y, al mismo tiempo, por gestos de reinención profesional.

Se adoptó un enfoque de análisis de contenido con inspiración temática, tal como lo sugiere la propuesta de Bardin (2016), entendida no como un

conjunto rígido de pasos técnicos, sino como un modo sistemático y sensible de leer el texto desde adentro. Esta estrategia fue complementada por la noción de núcleos de sentido propuesta por Minayo (2007), quien afirma que el investigador cualitativo no recoge verdades evidentes, sino indicios, matices, conexiones que solo se revelan cuando se entra con cuidado y atención en la densidad de los relatos.

El procedimiento no fue lineal. Tras una primera lectura, algunas frases quedaron resonando sin categoría fija. Otras, en cambio, parecían encajar perfectamente con los objetivos formulados al inicio del estudio. Hubo que volver a los textos, a veces más de una vez, para detectar lo que no era evidente. El análisis se convirtió así en una especie de conversación silenciosa entre los datos y el marco teórico, pero también entre el investigador y sus propias preguntas, sus intuiciones, sus vacilaciones.

En el horizonte de esta investigación, no se buscó alcanzar una verdad única ni clausurar sentidos, sino acompañar procesos formativos en su complejidad. Más que respuestas cerradas, lo que se intentó fue escuchar los desplazamientos, a veces mínimos, casi imperceptibles que atravesaron la vivencia docente en tiempos de excepción. Fragmentos de relato, silencios, dudas, gestos cotidianos: todo ello conformó una trama densa, que no se deja apresar fácilmente y exige una lectura implicada, cuidadosa, atenta a los pliegues de la experiencia. Porque comprender lo vivido no es solo registrar lo dicho, sino también prestar atención a aquello que resiste al lenguaje y se manifiesta en la forma en que cada docente narra su propio oficio.

El proceso analítico contempló las siguientes fases:

- **Lectura flotante** de las respuestas abiertas del cuestionario, como acercamiento inicial al corpus textual y espacio para recoger impresiones preliminares sin forzar interpretaciones;
- **Codificación inicial**, entrada en reconocer fragmentos de texto que dialogaran con los objetivos de la investigación y con las categorías teóricas previamente definidas, sin perder de vista la riqueza contextual de cada respuesta;

- **Agrupamiento e interpretación de unidades de sentido**, tanto en función de categorías predefinidas como de categorías emergentes derivadas de los discursos;
- **Síntesis e interpretación crítica**, sí, pero no como una operación meramente técnica de cruce entre datos y teorías. Se trató más bien de un ejercicio reflexivo en el que los hallazgos fueron leídos a la luz de un entramado complejo, donde el marco teórico ofrecía pistas, pero no respuestas cerradas. Lo que emergió del análisis fue sometido a contrastación, diálogo y, en ocasiones, a tensiones con los presupuestos iniciales.

El contexto socioprofesional de las docentes, sus historias, sus territorios, sus vínculos con la escuela, no fue una variable externa, sino una capa fundamental del análisis. Cada sentido atribuido por las participantes estuvo anclado en su cotidianeidad, en sus desafíos concretos, en las formas singulares de habitar la profesión en un escenario alterado por la pandemia.

Desde el punto de vista conceptual, el trabajo se sostuvo sobre tres grandes ejes que estructuran el pensamiento de esta tesis y atraviesan toda su arquitectura: la identidad profesional docente, entendida como construcción situada, dinámica y relacional; la formación continua, leída no como acumulación de saberes, sino como práctica política y subjetivante; y, por último, la profesionalidad docente, concebida en su dimensión ética, afectiva y crítica. Estos marcos, lejos de funcionar como moldes cerrados, operaron como lentes móviles, que permitieron enfocar, desenfocar y volver a mirar los relatos y las prácticas desde distintos ángulos:

- Las concepciones de formación continua
- Las nociones de identidad profesional docente
- Los desplazamientos recientes en la práctica docente no pueden entenderse al margen de un contexto profundamente alterado: escenarios de crisis sucesivas, una digitalización impuesta más que elegida, y la urgencia de sostener la enseñanza en medio de condiciones frágiles, muchas veces delineadas por la improvisación.

El análisis no se apoyó en la frecuencia de los datos, sino en la búsqueda de significados. Interesó más descifrar lo que se decía que establecer patrones repetitivos. Fue una lectura interpretativa, sostenida en la escucha cuidadosa de las voces docentes y en la forma en que fueron dando cuerpo, con relatos o pausas, a los desplazamientos identitarios que atravesaron en un tiempo escolar trastocado.

A partir de este proceso, emergieron tres grandes categorías analíticas que estructuraron la presentación de los resultados:

### **1. Vivencias y desafíos en la enseñanza remota**

La experiencia de enseñar a distancia durante la pandemia no solo implicó lidiar con herramientas desconocidas o plataformas inestables. Supuso también atravesar un campo emocional denso, donde el trabajo docente desbordó sus contornos habituales. En medio de la urgencia, muchas maestras trazaron rutas sin mapa, haciendo con lo que había, reinventando prácticas, conteniéndose mutuamente. Lo que surgió no fueron soluciones ordenadas, sino aprendizajes tejidos en lo incierto, cargados de sentido y capaces de reconfigurar la manera de habitar el oficio.

### **2. Impactos en la identidad docente**

El encierro, la exposición continua a lo digital y la incertidumbre alteraron no solo la práctica, sino también la autoimagen profesional. Sin embargo, lejos de disolverse, muchas docentes encontraron formas silenciosas pero firmes de sostener su labor. En lugar de fracturarse, la identidad se reacomodó, incorporando nuevas formas de presencia, compromiso y resistencia.

### **3. La formación continua como espacio de contención y resignificación profesional**

Las propuestas formativas asumieron un papel que trascendió lo estrictamente pedagógico: funcionaron como espacios de apoyo integral, combinando acompañamiento emocional, orientación profesional y

reafirmación del sentido de ser docente en un contexto profundamente desestabilizador.

No se trató de categorías previamente diseñadas ni de etiquetas forzadas. Más bien, fueron apareciendo poco a poco, al compás del diálogo entre las voces recogidas en el campo y las ideas que sostienen el andamiaje teórico de esta investigación. Fue en ese vaivén donde cobraron sentido.

#### **4.11 Criterios de Confiabilidad e Validez Científica**

Así como en los enfoques cuantitativos, también en la investigación cualitativa resulta esencial hablar de validez y fiabilidad, aunque desde otro lugar. No se trata aquí de replicabilidad exacta, sino de la coherencia íntima entre lo que se busca, lo que se recoge y lo que se interpreta. La validez, en este contexto, alude a la autenticidad del proceso, a la medida en que los métodos y decisiones permiten realmente acercarse al fenómeno en estudio. ¿Los datos recogidos dan cuenta de lo que queríamos comprender? Esa es, en el fondo, la pregunta que la validez intenta responder.

Este tipo de validez puede adoptar formas distintas. Puede ser aparente, cuando los instrumentos parecen adecuados a simple vista; instrumental, cuando los hallazgos se sostienen mediante otras fuentes; o teórica, cuando todo el recorrido está anclado en marcos conceptuales sólidos. La fiabilidad, por su parte, remite a la consistencia: si otro investigador siguiera un camino parecido, ¿llegaría a conclusiones similares? A eso apuntan ideas como la fiabilidad sincrónica o diacrónica que mencionan Kirk y Miller (1986), e incluso aquella más escurridiza, la quijotesca, que pone a prueba la estabilidad de los métodos en contextos disímiles.

Todo esto no significa, claro, que debamos aspirar a una exactitud matemática. Lo que se busca es otra cosa: un modo de producir conocimiento que sea fiel a la complejidad de lo vivido, y que mantenga un hilo de rigor ético e intelectual en cada etapa. Por eso, esta investigación tomó algunas decisiones muy concretas: triangulación de fuentes, articulación clara entre objetivos y métodos, atención continua al contexto y, sobre todo, una mirada crítica y reflexiva en cada paso.

Tal como proponen Morse y colegas (2002), el enfoque adoptado parte de la premisa de que la validez y la fiabilidad no son solo términos técnicos: son compromisos. Compromisos con la inteligibilidad, con la justicia epistémica y con la posibilidad de que lo que se diga tenga sentido más allá de los muros de la academia. Rechazar estos criterios sería, según los autores, una forma de autoboicot que limita el reconocimiento del trabajo cualitativo dentro del campo científico.

Siguiendo esta línea, esta tesis procuró construir su legitimidad desde dentro, es decir, mediante decisiones conscientes, desde el diseño de los instrumentos hasta la interpretación de los datos. No se esperó a que otros validaran los resultados desde fuera. Se intentó, más bien, garantizar que el proceso mismo sostuviera su propia coherencia. La selección de las participantes no fue aleatoria ni neutral. Se optó por una elección intencionada, guiada por el criterio de pertinencia y profundidad, priorizando voces que hubieran atravesado de forma significativa los procesos que se buscaban comprender.

Además, al considerar las aportaciones de Moral Santaella (2006), se puede afirmar que el estudio cumplió con parámetros éticos y epistemológicos propios de una investigación cualitativa comprometida con la verdad. Las narrativas de las docentes fueron tratadas con respeto y equidad, evitando jerarquías ocultas o silenciamientos sutiles. Se buscó entender, más que clasificar. Reconocer, más que ordenar.

La reflexión crítica, por su parte, se mantuvo como un principio rector. No solo se analizaron datos, sino que se revisaron marcos, se cuestionaron supuestos y se intentó leer entre líneas. Se asumió, también, un compromiso con la práctica: que lo dicho aquí pueda dialogar con la realidad concreta de las escuelas y con las políticas que las atraviesan. La transparencia, finalmente, se garantizó explicando cada etapa del proceso, permitiendo a quien lea seguir el hilo, cuestionarlo o retomarlo.

#### **4.12 Contextualización temporal de los datos: entre la recogida y la publicación**

Los datos recopilados entre 2021 y 2023 reflejan un periodo especialmente sensible, marcado por las huellas inmediatas de la pandemia de COVID-19. Más que un ejercicio retrospectivo, el estudio se propuso acompañar, casi en tiempo real, las experiencias del profesorado en su complejidad viva: las incertidumbres, las reinversiones discretas, los desplazamientos que no siempre fueron nombrados, pero sí sentidos. El interés no se centró exclusivamente en lo observable, sino en aquello que, muchas veces, se gesta en lo cotidiano y se transforma sin hacer ruido.

Aquel lapso, por momentos errático y por otros intensamente creativo, dejó entrever no solo transformaciones didácticas impuestas por la urgencia sanitaria, sino también fracturas en las certezas profesionales, en los vínculos pedagógicos y en los modos de ser docente. En este sentido, los datos no se entienden como simples insumos analíticos, sino como huellas simbólicas de una etapa cargada de tensiones estructurales e incertidumbres subjetivas que aún resuenan en la actualidad educativa.

El enfoque cualitativo asumido aquí parte precisamente de ese reconocimiento: que los datos no existen fuera del tiempo ni del contexto. Que las voces, los gestos, los silencios y los discursos recogidos en las entrevistas, los cuestionarios y las observaciones no son elementos neutrales, sino productos densos, sedimentados en una historicidad viva, en una cotidianidad sacudida por la emergencia. Como señala Minayo (2007), el análisis interpretativo no cobra sentido por acumulación de contenido, sino por la capacidad del investigador para conectar el dato con su momento, con sus condiciones de producción, con las tensiones que lo atraviesan y con el mundo que lo rodea.

Así, lo que este corpus empírico ha permitido entrever no son solo prácticas pedagógicas o percepciones individuales. Son marcas. Rastros de un tiempo de fracturas. Espacios simbólicos donde se jugaron, simultáneamente, la adaptación forzada, la ansiedad por lo desconocido, la reinversión metodológica, la soledad digital, el intento –a veces torpe, a veces profundamente creativo– de seguir enseñando.

Por eso, aun cuando el escenario educativo ha seguido cambiando, los registros recogidos aquí conservan plena vigencia. No porque retraten una fotografía detenida del pasado, sino porque expresan una gramática de fondo,

una estructura emocional y profesional que aún perdura. La manera en que se incorporan hoy las tecnologías digitales en las aulas, el lugar que ocupa la formación docente continua, los modos en que se resignifica el rol educativo en contextos híbridos o mediados por algoritmos, todo eso se gesta, en parte, en lo vivido durante esos años.

Muchos de los dilemas que emergieron entonces, la desigualdad en el acceso, la sobrecarga emocional, el cuestionamiento del sentido de la tarea docente, no han sido resueltos. Algunos han mutado. Otros han sido desplazados. Pero todos siguen resonando en las discusiones contemporáneas sobre el ser y el estar del profesorado. Al mismo tiempo, ciertos movimientos actuales, la irrupción de la inteligencia artificial en las aulas, las discusiones sobre escuelas sin pantallas, el ensayo de modelos híbridos, pueden entenderse como ecos, a veces inconscientes, de aquel tiempo de urgencia.

Hablar del movimiento Escuela sin Pantallas implica mucho más que referirse a una tendencia pedagógica alternativa; es, en esencia, una alerta. Surge como eco de una inquietud latente: el uso desmedido, y a menudo carente de propósito educativo, de las tecnologías digitales en la infancia. No se trata de renunciar a lo digital, sino de interrogar el modo en que ha ocupado silenciosamente un lugar que antes pertenecía a la mirada, al juego libre, al tiempo compartido sin intermediarios.

Educar sin pantallas, en el contexto actual, roza lo contracultural. Es nadar a contracorriente en un mundo donde el cansancio cotidiano encuentra en las pantallas una especie de sedante inmediato. Pero lo urgente no desaparece porque se disimula. Los estudios hablan: hay vínculos claros entre la exposición temprana a dispositivos y los retrasos en el desarrollo del lenguaje, la disminución de la atención sostenida, el empobrecimiento del juego simbólico. Guerrero (2021) enumera consecuencias que no deberían pasarse por alto: baja tolerancia al aburrimiento, necesidad constante de estímulo, dificultad para planificar o para pensar a largo plazo, desregulación emocional, y un preocupante aumento en la probabilidad de adicciones futuras.

A este panorama se suma lo que revelan Crescenzi-Lanna y Grané (2021): antes de los dos años, más del 80 % de los niños ya han sido expuestos a la televisión y un 37 % usa dispositivos móviles, lo cual plantea dudas serias sobre su capacidad para trasladar lo visto en pantalla al entorno tangible. Las

autoras subrayan la urgencia de metodologías específicas que permitan observar con rigor cómo se da la interacción niño-pantalla, y advierten: aunque para muchos pequeños las pantallas ya forman parte del paisaje cotidiano, su efecto sobre el desarrollo cognitivo, afectivo y psicomotor sigue siendo, al menos, incierto. Marta Prada (2022), desde su experiencia cercana, no dramatiza, pero tampoco maquilla: el problema no es solo cuánto tiempo pasan frente a una pantalla, sino todo lo que dejamos de ofrecerles mientras tanto. Volver al cuerpo, al silencio, a la mirada compartida quizá no lo resuelva todo, pero nos recuerda que una infancia habitada necesita algo más que luces intermitentes y gestos apresurados. Educar sin pantallas, por tanto, es abrir espacio al vínculo, al tiempo vivo, a lo que aún no ha sido programado, pero que tiene el poder de transformar.

---

## **CAPÍTULO 5: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS**

---

### **5.1 Presentación del Capítulo**

Este capítulo se propone algo más que presentar datos. Intenta leerlos con atención, interpretarlos desde dentro, dejarlos decir lo que a veces no aparece a primera vista. Se parte del cuestionario semiestructurado aplicado a docentes de la red pública municipal de Matinhas (Brasil), en el estado de Paraíba, Brasil. La intención ha sido comprender cómo la formación continua incidió en la (re)configuración de la identidad profesional docente durante el tiempo crítico de la pandemia de la Covid-19. Un tiempo que no fue neutro, ni lineal, ni igual para todos.

La metodología que orientó el análisis fue cualitativa, apoyada en la propuesta de análisis de contenido temático según Bardin (2016), como por los enfoques del análisis temático reflexivo según Braun y Clarke (2022). Se trató de identificar núcleos de sentido, pero también de captar los matices, los quiebres, los silencios. Las respuestas no se leyeron como piezas aisladas, sino como parte de un entramado mayor que, en este caso, se conecta con tres pilares fundamentales del marco teórico que sostiene esta tesis: la formación continua, la identidad profesional y las transformaciones de la práctica docente en la enseñanza remota de emergencia.

El proceso analítico no fue un recorrido mecánico. Se inició con una lectura atenta, casi intuitiva, del conjunto de respuestas. Después, con más calma, se procedió a la codificación de unidades de significado, que fueron agrupadas en categorías temáticas, algunas previamente definidas, otras emergentes, inesperadas. Finalmente, se avanzó hacia una interpretación que buscó no solo explicar, sino también comprender, en diálogo constante con los marcos teóricos que han sido desarrollados a lo largo de esta investigación.

- La organización de los resultados respondió a tres núcleos de análisis interrelacionados. No se trató de encasillar los testimonios, sino de aproximarse a ellos desde claves interpretativas que permitieran captar su riqueza, sus superposiciones y desplazamientos:
- Las vivencias y los desafíos enfrentados por el profesorado en el contexto de la enseñanza remota.
- Los impactos de dicha experiencia en su identidad y en su dimensión subjetiva.

- Las percepciones sobre la formación continua y sus posibles efectos en la construcción de una profesionalidad más crítica y situada.

Cada uno de estos ejes será explorado en las secciones siguientes. Allí se presentan los hallazgos más significativos, acompañados de fragmentos de los relatos compartidos por las y los docentes, siempre resguardando su anonimato. No se trató de buscar frases bonitas ni respuestas ejemplares. Se trató, más bien, de escuchar con cuidado lo que fue dicho y lo que se dejó entrever.

Este análisis pretende, por tanto, ofrecer algo más que una descripción ordenada de datos. Busca dar espacio a las voces del profesorado, a sus trayectorias de adaptación, a las emociones que atravesaron ese período incierto, a sus estrategias, a veces improvisadas, a veces lúcidas, para resignificar lo que significa ser docente en medio de una crisis sin precedentes. Y hacerlo desde una lectura crítica, abierta al contexto, que no se conforma con interpretar desde fuera, sino que se involucra con lo vivido.

## **5.2 Perfil socioprofesional del profesorado participante**

En esta sección se explora el perfil socioprofesional del profesorado que participó en esta investigación, a partir de los datos recogidos en el Bloque 1 del cuestionario semiestructurado. Más que una simple caracterización estadística, se trata de ofrecer un marco que permita comprender desde dónde hablan estos docentes, qué trayectorias los atraviesan y cómo ciertos factores, como la formación previa, los años de experiencia o el acceso y manejo de tecnologías, fueron condicionando sus vivencias durante el período pandémico.

La muestra estuvo conformada por treinta docentes de la red pública municipal de enseñanza de Matinhas (Brasil), en el estado de Paraíba. Todos y todas ejercían en alguno de los niveles de la educación básica: Educación Infantil, Enseñanza Fundamental I o Enseñanza Fundamental II, y lo hacían precisamente durante los años más críticos de la pandemia de la Covid-19. Ese recorte temporal no es menor. El lugar desde donde se responde, en términos

institucionales, personales y formativos, influye de forma directa en la manera en que se vivió, o se sobrevivió, al proceso de enseñanza remota de emergencia.

**Tabla 6: Perfil Socioprofesional del Profesorado Participante**

| Participante | Género    | Rango de Edad | Formación Académica            | Tiempo de Docencia | Nivel Inicial de Competencia Tecnológica | Estado Civil |
|--------------|-----------|---------------|--------------------------------|--------------------|------------------------------------------|--------------|
| P1           | Femenino  | 31-50 años    | Licenciatura                   | >10 años           | Dificultades                             | Casada       |
| P2           | Femenino  | 31-50 años    | Licenciatura                   | >10 años           | Dificultades                             | Divorciada   |
| P3           | Femenino  | 31-50 años    | Licenciatura                   | >10 años           | Dificultades                             | Casada       |
| P4           | Femenino  | 31-50 años    | Licenciatura                   | >10 años           | Dificultades                             | Soltera      |
| P5           | Femenino  | 31-50 años    | Licenciatura                   | >10 años           | Dificultades                             | Soltera      |
| P6           | Femenino  | 31-50 años    | Licenciatura                   | >10 años           | Dificultades                             | Soltera      |
| P7           | Femenino  | 31-50 años    | Licenciatura                   | >10 años           | Dificultades                             | Soltera      |
| P8           | Femenino  | 31-50 años    | Licenciatura                   | >10 años           | Dificultades                             | Soltera      |
| P9           | Femenino  | 31-50 años    | Licenciatura                   | >10 años           | Dificultades                             | Divorciada   |
| P10          | Femenino  | 31-50 años    | Licenciatura                   | >10 años           | Dificultades                             | Divorciada   |
| P11          | Femenino  | 31-50 años    | Licenciatura                   | >10 años           | Dificultades                             | Viuda        |
| P12          | Femenino  | 31-50 años    | Licenciatura                   | >10 años           | Dificultades                             | Soltera      |
| P13          | Femenino  | 31-50 años    | Licenciatura + Especialización | >10 años           | Dificultades                             | Viuda        |
| P14          | Femenino  | 31-50 años    | Licenciatura + Especialización | >10 años           | Dificultades                             | Viuda        |
| P15          | Femenino  | 31-50 años    | Licenciatura + Especialización | >10 años           | Dificultades                             | Divorciada   |
| P16          | Femenino  | 31-50 años    | Licenciatura + Especialización | 5-10 años          | Dificultades                             | Divorciada   |
| P17          | Femenino  | 31-50 años    | Licenciatura + Especialización | 5-10 años          | Dificultades                             | Viuda        |
| P18          | Femenino  | 31-50 años    | Licenciatura + Especialización | 5-10 años          | Dificultades                             | Soltera      |
| P19          | Femenino  | 31-50 años    | Licenciatura + Especialización | 5-10 años          | Medio                                    | Viuda        |
| P20          | Femenino  | 31-50 años    | Licenciatura + Especialización | 5-10 años          | Medio                                    | Viuda        |
| P21          | Femenino  | >50 años      | Licenciatura + Especialización | 5-10 años          | Medio                                    | Viuda        |
| P22          | Femenino  | >50 años      | Licenciatura + Especialización | 5-10 años          | Medio                                    | Soltera      |
| P23          | Femenino  | >50 años      | Licenciatura + Especialización | 5-10 años          | Medio                                    | Soltera      |
| P24          | Femenino  | >50 años      | Licenciatura + Especialización | 5-10 años          | Medio                                    | Casada       |
| P25          | Femenino  | >50 años      | Licenciatura + Especialización | <5 años            | Medio                                    | Casada       |
| P26          | Masculino | >50 años      | Licenciatura +                 | <5 años            | Medio                                    | Viudo        |

|     |           |          |                                |         |          |            |
|-----|-----------|----------|--------------------------------|---------|----------|------------|
|     |           | años     | Especialización                |         |          |            |
| P27 | Masculino | >50 años | Licenciatura + Especialización | <5 años | Medio    | Divorciado |
| P28 | Masculino | <30 años | Máster                         | <5 años | Avanzado | Casado     |
| P29 | Masculino | <30 años | Máster                         | <5 años | Avanzado | Soltero    |
| P30 | Masculino | <30 años | Máster                         | <5 años | Avanzado | Viudo      |

Fuente: Datos de la investigación (2023).

Tras analizar el perfil socioprofesional de quienes participaron en este estudio, tal como se detalla en la Tabla 04, aparece con claridad un dato que ya no sorprende, pero que conviene volver a mirar con atención: la presencia abrumadora de mujeres, que representan el 83% del grupo encuestado. Este dato, lejos de ser una simple cifra, confirma la tendencia histórica hacia la feminización del magisterio en la Educación Básica brasileña, tal como han documentado Nóvoa (1995) y Tardif (2014). No se trata solo de una cuestión demográfica. Esta configuración exige que, al interpretar los datos, se consideren también las dimensiones de género que atraviesan y modelan la construcción identitaria del sujeto docente.

En cuanto a las edades, predominan las trayectorias en etapa de madurez profesional: un 67% de quienes participaron tienen entre 31 y 50 años, lo que sugiere una muestra con experiencia acumulada y vivencias significativas en el ejercicio docente. Este dato sugiere la presencia de un cuerpo docente con madurez profesional, en principio con trayectorias ya consolidadas.

Al mismo tiempo, un 23% supera los 50 años, lo que introduce otro matiz importante. En un contexto donde las tecnologías digitales se volvieron eje de la enseñanza, la familiaridad previa con estos recursos no siempre estuvo garantizada, especialmente para quienes fueron formados antes de la era de la conectividad escolar. Más que atribuirlo a una carencia individual, este dato refleja un desfase estructural en las políticas públicas vinculadas a la formación tecnológica docente. Se trata de una brecha que no surge de la falta de voluntad del profesorado, sino de una ausencia sostenida de estrategias sistemáticas de acompañamiento y actualización en este campo.

En cuanto a la formación académica, todos los docentes cuentan al menos con una licenciatura, y la mitad ha completado estudios de posgrado *lato sensu*. Apenas un 10% posee formación a nivel de maestría. A simple vista, podría parecer un dato alentador respecto a la inversión en formación continua. Sin embargo, los relatos analizados más adelante revelan que esa formación, en muchos casos, no abordó suficientemente el uso pedagógico de tecnologías digitales, dejando espacios vacíos allí donde más se necesitaba: en la integración crítica de lo tecnológico en la práctica cotidiana.

Respecto al tiempo de ejercicio en el magisterio, el 50% cuenta con más de diez años de experiencia docente. No es un dato menor. Habla de un profesorado acostumbrado a modelos presenciales, a rutinas que, durante años, estructuraron su hacer pedagógico. Por eso mismo, la llegada abrupta del formato remoto no fue solo una cuestión técnica. Supuso una ruptura con lo establecido. Una transición forzada que exigió desmontar metodologías asentadas y, en muchos casos, reaprender a enseñar desde cero, en otro escenario, con otras herramientas, bajo nuevas lógicas.

El manejo de herramientas tecnológicas emergió, desde el inicio de la pandemia, como una dimensión especialmente frágil. Más del 60% de las y los docentes participantes señalaron haber atravesado dificultades concretas en el uso de recursos digitales aplicados a la enseñanza. Lo que se evidenció no fue un déficit personal o una supuesta resistencia al cambio, sino una fragilidad acumulada en los procesos formativos previos. En un momento en que mantener el vínculo pedagógico exigía un mínimo de competencia digital, esa carencia se hizo visible con fuerza.

En cuanto al estado civil, la muestra reveló una distribución heterogénea entre personas solteras, casadas, divorciadas y viudas. Si bien esta variable podría considerarse secundaria, ofrece pistas relevantes sobre la pluralidad de entornos personales desde los cuales se sostuvo la labor docente durante un periodo caracterizado por fuertes tensiones emocionales y demandas familiares excepcionales.

En conjunto, la caracterización del perfil del profesorado participante no solo aporta contexto. Permite comprender cómo estas variables: el género, la edad, la trayectoria académica, la experiencia profesional y el nivel de familiaridad tecnológica que influyeron directamente en sus prácticas, en sus

formas de responder a la crisis y en los procesos, muchas veces silenciosos, de reconfiguración de su identidad profesional en medio de una educación desbordada por la emergencia.

### **5.3 Trayectoria Profesional Docente**

#### **5.3.1 Primera Experiencia Docente**

La trayectoria profesional del profesorado participante, más que un trasfondo biográfico, constituye aquí una lente analítica clave para comprender cómo se procesaron, de forma situada, los desafíos impuestos por la pandemia. No se trata de insistir en definiciones conceptuales ya abordadas en los capítulos teóricos, sino de observar cómo esas trayectorias concretas se activaron, se tensionaron o incluso se desdibujaron en un escenario que exigió respuestas inmediatas y, a menudo, intuitivas.

En el grupo investigado, se observa que la mitad de las y los docentes contaba con más de diez años de experiencia en el magisterio. Esta temporalidad prolongada, lejos de ofrecer una garantía de dominio, se tradujo en una serie de tensiones entre lo aprendido en contextos presenciales estables y las exigencias técnicas, metodológicas y subjetivas del entorno digital. Tal como advierte Tardif (2014), la práctica docente está sustentada en un saber experiencial que se construye en la relación cotidiana con el aula. Pero ese saber, cuando se ve desplazado por nuevas formas de enseñar, requiere reelaboraciones que no siempre ocurren de forma fluida.

Los testimonios recogidos muestran que no todos partieron del mismo lugar. Algunos docentes, especialmente aquellos con mayor antigüedad, reconocieron haberse enfrentado a una especie de colapso de referencias. Aquello que solía funcionar dejó de tener efecto, y en su lugar surgió un vacío cargado de incertidumbre. Para otros, con trayectorias más recientes o cierta familiaridad con recursos tecnológicos, el tránsito fue vivido con menor resistencia e incluso con entusiasmo, como una posibilidad de reinención.

Esta heterogeneidad refuerza la idea de que la identidad profesional no es un atributo fijo ni una acumulación lineal de experiencias, sino un proceso en constante negociación entre el yo y los contextos, como sostiene Dubar (2005). Lo que las trayectorias muestran no es tanto una progresión, sino una serie de desplazamientos que, bajo presión, se vuelven más visibles.

Otro aspecto que emerge con fuerza es la percepción de una desconexión entre la formación realizada y las demandas reales del momento. Aunque muchos docentes habían completado estudios de posgrado *lato sensu*, sus relatos dejan entrever que dichas formaciones no incluyeron, de manera sustancial, dimensiones vinculadas con la alfabetización digital ni con la mediación pedagógica a través de tecnologías. Esta ausencia, más que una falencia puntual, evidencia una fragilidad estructural en los procesos formativos, que en situaciones de crisis termina por amplificarse. Tal como plantea Nóvoa (1995), la formación docente no puede disociarse del contexto histórico que la interpela. Y en este caso, el contexto fue radicalmente disruptivo.

En ciertos relatos, sobre todo entre quienes ocupaban cargos de coordinación o gestión, aparece un sentimiento de exposición: no solo se trataba de sostener la propia práctica, sino también de acompañar al colectivo en una transición para la cual, en muchos casos, tampoco se sentían preparados. La autoridad pedagógica tradicional se vio cuestionada por un escenario que demandaba otras competencias, otras formas de liderazgo, otra disposición afectiva.

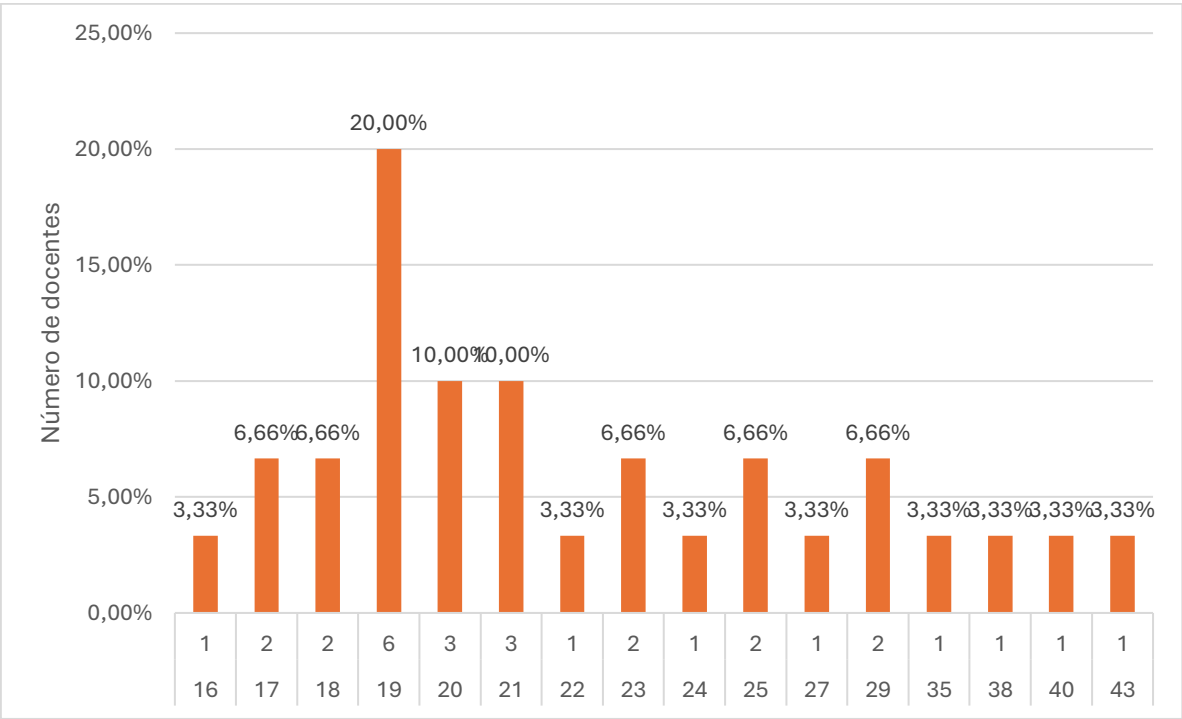
Por eso, más que estabilizarse, la trayectoria se vuelve aquí una categoría movediza. Un punto de partida, sí, pero también una fuente de contradicciones, de resistencias, de aperturas. Tal como señalan Hall (2006) y Correia (2012), la identidad no es una esencia, sino una narrativa en construcción, sometida a interrupciones, a redefiniciones forzadas, a la incorporación de lo inesperado. Y la pandemia, sin duda, obligó a reescribir muchos de esos relatos profesionales.

Con el fin de profundizar esta lectura, se solicitó a los y las participantes que indicaran la edad con la que ingresaron al ejercicio docente. Este dato permite observar no solo el tiempo acumulado, sino también el momento vital desde el cual se accede a la profesión, una variable que incide en la forma en que se configuran los vínculos con el saber, con la enseñanza y con la propia

imagen como educador o educadora. A continuación, se presenta el gráfico que muestra esa distribución:

**Gráfico 3: Edad de Ingreso en la Docencia**

*Distribución de los participantes según la edad (en años) en la que comenzaron a ejercer como docentes.*



Fuente: Datos de la investigación (2023).

Al observar con detenimiento los datos recogidos en el Gráfico 03, llama la atención un elemento que, si bien no sorprende del todo, merece ser leído con el peso que tiene. Un número significativo de docentes empezó a enseñar cuando aún eran muy jóvenes. No es un detalle menor: el 20 por ciento lo hizo a los 19 años, y más de un tercio, concretamente el 46,65 por ciento, entre los 16 y los 20. Comienzos así de tempranos no solo marcan una trayectoria profesional, también dicen mucho sobre el contexto en el que se entra a la docencia. No es un dato anecdótico. Es una señal clara de que, en determinados contextos, como ocurre en muchas localidades del interior de Brasil, la profesión

docente se convierte, desde temprano, en una de las pocas puertas reales de acceso al trabajo formal.

Detrás de esta inserción precoz, probablemente convivan múltiples factores: necesidades económicas familiares, ausencia de profesionales con titulación específica, herencias culturales vinculadas a una visión tradicional del magisterio, e incluso lógicas institucionales que permiten o naturalizan este tipo de incorporación. En este sentido, lo que Tardif (2014) señala sobre la naturaleza experiencial del saber docente adquiere una dimensión aún más compleja, porque ese saber empieza a ser construido no cuando finaliza la formación inicial, sino muchas veces cuando apenas se empieza a cursar. Y lo hace, además, en condiciones que suelen ser adversas o poco acompañadas.

Dubar (2005), al referirse a la identidad profesional como proceso biográfico-relacional, nos ofrece una clave útil para pensar este fenómeno. Cuando la entrada en la docencia ocurre de forma tan anticipada, esa identidad empieza a construirse no sobre una base formativa sólida, sino sobre vivencias precarias, intuiciones, ensayos, errores no siempre contenidos por una supervisión adecuada. Lo que se constituye allí no es simplemente una falta de preparación técnica, sino una subjetividad profesional que, desde el inicio, se ve tensionada por la inseguridad, la urgencia, la improvisación obligada.

Los datos recogidos muestran una notable diversidad en las edades de ingreso a la docencia, con registros que van desde los 16 hasta los 43 años. Esta amplitud en las trayectorias iniciales no es un dato menor, ya que el momento biográfico en que se inicia la carrera docente puede influir significativamente en la manera en que se asume el oficio, se valoran los procesos de formación continua y se enfrentan escenarios de cambio abrupto, como el que supuso la implementación repentina de la enseñanza remota durante la pandemia.

El ingreso temprano a la docencia, en especial cuando se produce antes de completar una formación inicial sólida, parece dejar huellas profundas en la forma en que se construye el sentido de enseñar. Varios testimonios recogidos en esta investigación dan cuenta de inicios marcados por la asunción de responsabilidades pedagógicas sin el respaldo de referentes teóricos ni herramientas metodológicas consistentes. Más que casos aislados, estas situaciones reflejan una realidad persistente que las políticas formativas tienden a subestimar. De allí se desprende la necesidad de revisar con mayor atención

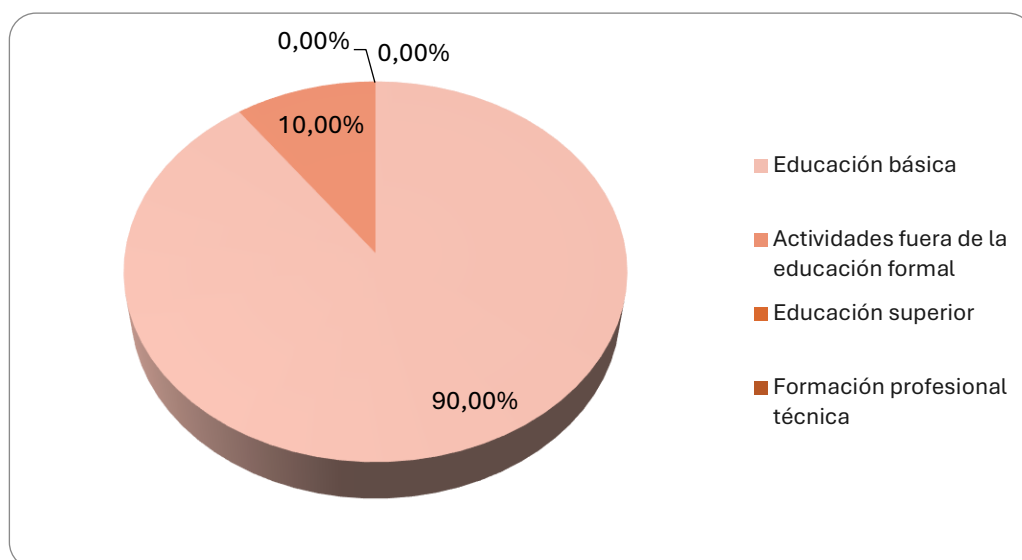
los dispositivos de acompañamiento, apostando por procesos que sostengan al docente desde el momento mismo en que comienza a ejercer, y no únicamente a partir de la obtención de una titulación.

Como apunta Nóvoa (1995), la profesionalidad no se construye exclusivamente en el marco institucional de la formación inicial, sino también, y sobre todo en las condiciones reales en las que se ejerce la docencia. Por eso, resulta fundamental observar no solo la edad de ingreso, sino también el entorno institucional donde tuvo lugar esa primera experiencia. El lugar donde se empieza a enseñar importa. Las dinámicas escolares, la presencia o ausencia de apoyo, las pequeñas rutinas del día a día, todo eso va dejando una huella. A veces imperceptible, pero persistente. Es allí donde empieza a formarse, casi sin aviso, una manera de ser docente.

Lo que sigue es el gráfico que recoge cómo fue ese primer escenario institucional en el que cada docente comenzó su camino. Un dato que no es menor, porque permite entrever en qué tipo de contexto, urbano o rural, precario o estructurado, solitario o colectivo, se dio el ingreso a la profesión. Allí empezaron muchas de las historias que hoy se resignifican. Esta información permitirá aproximarse a una comprensión más situada de las trayectorias profesionales analizadas hasta aquí.

#### **Gráfico 4: Primera Experiencia como Docente**

*Distribución de los participantes según el lugar de su primera actuación como profesor/a*



Fuente: Datos de la investigación (2023).

Como puede leerse en el Gráfico 04, una gran mayoría del profesorado, el 90%, comenzó su trayectoria profesional en la Educación Básica. No es un dato menor, ni anecdótico. Habla, más bien, de una dinámica profundamente enraizada en el sistema educativo, donde el ingreso suele darse de forma temprana, muchas veces a través de contratos temporales o procesos selectivos locales. Solo un 10% señaló haber iniciado su labor en espacios por fuera de la educación formal, como proyectos comunitarios, refuerzos escolares informales o monitorías. Y ni un solo caso mencionó haber debutado en la Educación Técnica o Superior. Esta ausencia, por sí sola, ya dice mucho. Deja entrever que la puerta de entrada, en municipios de menor tamaño, sigue siendo casi exclusivamente la escuela pública de educación básica.

No se trata solo de una coincidencia estadística. Este dato dialoga con lo que Dubar (2005) y Tardif (2014) ya señalaban con claridad: que los primeros años de ejercicio no solo definen el hacer, sino también el ser docente. Las condiciones precarias, los desafíos cotidianos, la urgencia de resolver sin una formación sólida, todo eso va dejando huellas. Moldea las representaciones que el profesorado construye sobre su lugar en la escuela, sobre su relación con el conocimiento, sobre su vínculo con las y los estudiantes. Esas huellas tempranas, muchas veces no verbalizadas, permanecen activas en la trama subjetiva del ejercicio docente. Lejos de disiparse, operan de forma subterránea en los modos de estar y de habitar la profesión, tensionando permanentemente el espacio entre las expectativas iniciales y la realidad concreta de la práctica. La identidad profesional, en este sentido, no se constituye de una vez y para siempre, sino que se (re)configura en ese vaivén entre lo imaginado y lo vivido, entre lo que se proyecta y lo que, en efecto, acontece.

Además, no deja de ser significativo que nadie haya mencionado la Educación Técnica ni la Superior como punto de partida. Ese vacío podría explicarse, en parte, por una distancia histórica respecto al uso de tecnologías más complejas o a prácticas vinculadas con la investigación académica. Y quizás ahí esté una de las claves para entender algunas de las resistencias, o al menos

las dificultades, que surgieron después, cuando se impuso la necesidad de migrar a un modelo de enseñanza remota.

Las trayectorias iniciales, marcadas muchas veces por la improvisación, por una formación escasa y por la falta estructural de recursos, no solo condicionan las prácticas, también fragilizan la construcción de una identidad profesional más sólida. Frente a ese escenario, lo que se vuelve imprescindible es sostener procesos continuos de formación, de análisis crítico, de reconstrucción ética y política del ser docente. No como un ideal abstracto, sino como una necesidad concreta para resistir al desgaste, para reinventarse en medio de las fracturas, y para seguir habitando la escuela con sentido

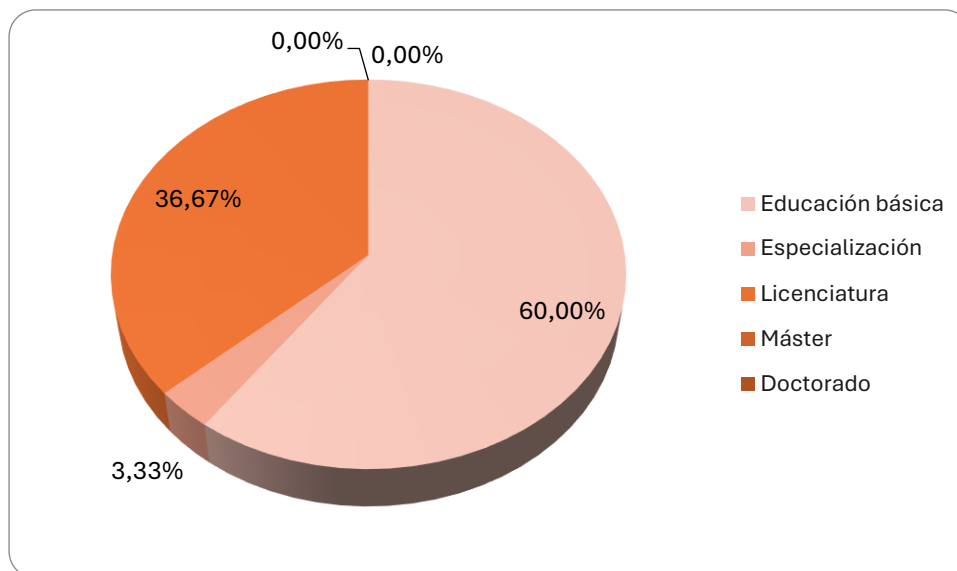
### **5.3.2 Reconocimiento de la Identidad Docente en la Formación Académica**

La identidad profesional docente no se constituye de forma automática ni lineal. Es un proceso en constante transformación, atravesado por factores personales, sociales y formativos. Identificar el momento en que el profesorado comenzó a reconocerse como tal permite comprender cómo se configuran los sentidos del ser docente a lo largo de la trayectoria.

El gráfico que sigue presenta las respuestas a la pregunta sobre cuándo surgió ese reconocimiento. No se trata solo de datos, sino de indicios sobre cómo se articula la vivencia subjetiva con las condiciones de formación, mostrando que la identidad no nace de un solo gesto, sino de múltiples experiencias que, poco a poco, le dan forma.

#### **Gráfico 5: Momento de Reconocimiento de la Identidad Docente**

*Distribución de los participantes según el momento de la formación académica en que percibieron la identificación con la docencia.*



Fuente: Datos de la investigación (2023).

Como se observa en el Gráfico 05, una mayoría significativa del profesorado, un 60%, afirma haberse identificado como docente ya durante la Educación Básica. No es un dato menor. Sugiere que, para muchas y muchos, el deseo de enseñar no nace en la universidad, sino bastante antes, en la infancia o en la adolescencia, anclado en experiencias escolares que dejaron marca, en influencias familiares, en vínculos afectivos con docentes que actuaron como espejos. Esta tendencia parece confirmar lo que Dubar (2005) plantea al hablar de la socialización primaria como matriz fundamental de las identidades profesionales. Hay un imaginario temprano que empieza a construirse mucho antes del primer aula como profesor o profesora. Y eso no siempre se reconoce con la claridad que merece.

Por otro lado, un 36,67% declaró que ese reconocimiento llegó solo durante la etapa universitaria. Para este grupo, fue el contacto con los contenidos teóricos, con las discusiones sobre el oficio, con las prácticas pedagógicas y los primeros ensayos en contextos reales lo que permitió consolidar esa identidad. Es decir, no fue una vocación precoz, sino un proceso de descubrimiento. Una búsqueda que se fue decantando con el tiempo. Aquí resuena lo que propone Nóvoa (1992) cuando insiste en que la formación docente no es un punto de partida, sino un proceso lento, acumulativo, muchas veces contradictorio, donde

el ser profesor se va construyendo en capas, a partir de las vivencias formativas y no solamente de decisiones previas.

Llama la atención que solo un 3,33% haya señalado la etapa de especialización como momento clave de identificación. Nadie mencionó el máster o el doctorado como instancia determinante. Esto refuerza la idea de que la identidad profesional se gesta, en su mayoría, en los primeros tramos del recorrido, y aunque pueda transformarse, tensionarse o ampliarse después, su raíz se ancla en las primeras experiencias. Aquellas que, como sostienen Tardif y Lessard (2005), no son solo técnicas o cognitivas, sino profundamente afectivas y sociales. Es ahí, en ese entrelazamiento de saberes, emociones y prácticas cotidianas, donde empieza a esbozarse lo que cada uno entiende por ser docente.

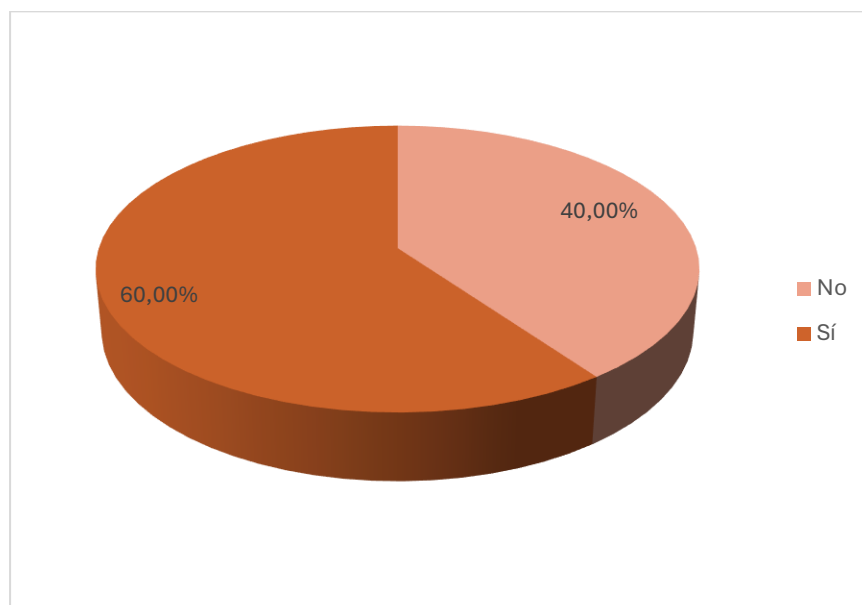
Lo que emerge de estos datos, entonces, no es solo un mapa cronológico. Es una invitación a pensar cuándo y cómo se activa ese sentimiento de pertenencia, ese gesto interior que transforma el hacer en oficio. Porque en esa activación inicial, temprana o tardía, se juega mucho más que una elección profesional. Se juega el modo en que se habita la docencia, el modo en que se le da sentido.

### ***5.3.3 Movilidad en la Trayectoria Docente***

La trayectoria docente no se forja únicamente en la continuidad de la presencia en el aula, sino también en los desplazamientos, a veces discretos, a veces abrupto entre instituciones. Cambiar de centro escolar no significa solo un traslado físico: implica sumergirse en nuevas culturas organizativas, lidiar con normativas desconocidas, reaprender formas de relación. Cada transición exige del sujeto docente una renegociación identitaria, un reajuste de su modo de estar en la escuela. Por eso, indagar sobre esas mudanzas no es un dato menor, sino una clave para leer las huellas de inestabilidad, reacomodo o incluso resistencia que atraviesan muchas trayectorias.

### Gráfico 6: Cambio de Institución a lo Largo de la Trayectoria Docente

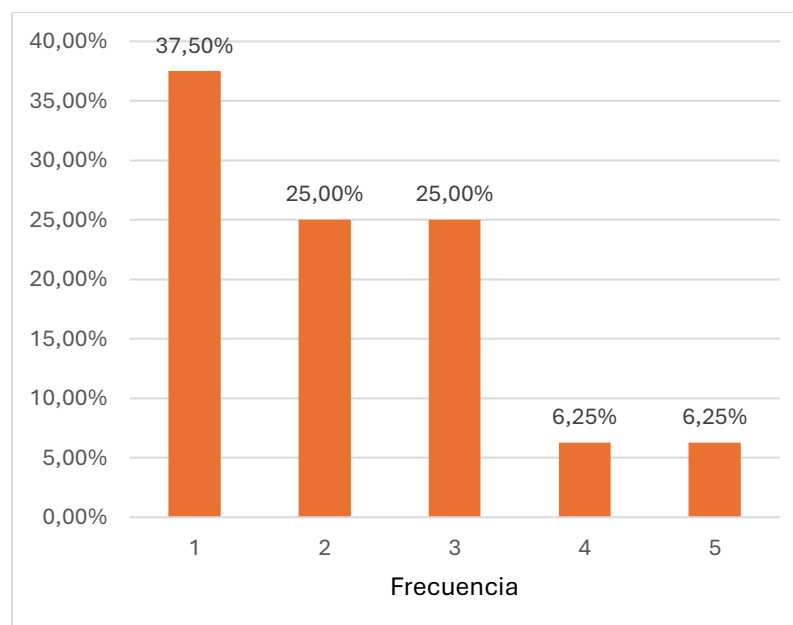
*Distribución de los participantes según la experiencia de cambio de institución a lo largo de su carrera.*



Fuente: Datos de la investigación (2023).

### Gráfico 7: Número de veces que cambiaron de institución

*Frecuencia con que esto ocurrió*



Fuente: Datos de la investigación (2023).

El Gráfico 06 revela un dato que, aunque simple a primera vista, permite múltiples lecturas: un 60% del profesorado encuestado ha transitado por más de una institución a lo largo de su carrera, mientras que el 40% ha permanecido en el mismo lugar desde sus inicios. Esta diferencia no es solo estadística. Habla de trayectorias. De historias marcadas por mudanzas, despedidas, comienzos inciertos y adaptaciones forzadas o deseadas. Cambiar de escuela no siempre significa ruptura, pero sí exige renegociar posiciones, reconstituir vínculos, apropiarse de nuevas rutinas. Para muchos, esa movilidad ha sido una fuente de aprendizajes inesperados; para otros, un proceso complejo de desarraigo. Lo cierto es que, en ese ir y venir por distintos espacios educativos, la identidad docente no se mantiene intacta: se ajusta, se ensancha, se revisa. Porque enseñar también es habitar, y cada lugar deja huellas que moldean silenciosamente la forma de ser y estar en la profesión.

El análisis del número de veces que ocurrieron estos cambios refuerza esta percepción: de los 16 participantes que informaron haber experimentado movilidad, la mayoría se concentró en un cambio institucional (37,5%), siendo que el 25% cambió entre dos y tres veces. Este patrón indica una movilidad moderada pero consistente dentro de la carrera docente, lo que puede estar relacionado con oposiciones públicas, mudanzas, contratos temporales, reestructuraciones administrativas o la búsqueda de mejores condiciones laborales.

Como señala Dubar (2005), los procesos de socialización profesional están directamente relacionados con el lugar institucional que ocupa el sujeto. Cada nuevo entorno de trabajo exige al docente una readaptación de sus roles, saberes y relaciones interpersonales, lo que puede derivar en una resignificación de la propia identidad docente. Para Nóvoa (1992), la identidad profesional también se construye “en los lugares y tiempos de pertenencia” y, por tanto, cada cambio de institución puede representar una inflexión en la forma de ser y estar profesor/a.

Ahora bien, no todo cambio institucional deriva, por fuerza, en fragilidad o ruptura. Hay trayectorias que, al atravesar múltiples escuelas, no se deshilachan, sino que se enriquecen. La movilidad docente, cuando no se da en condiciones precarias o en soledad, puede abrir ventanas insospechadas: nuevas prácticas, otros modos de mirar, experiencias que reconfiguran el oficio. La clave, muchas

veces, reside en los entornos de llegada. Allí donde hay acompañamiento, escucha y formación situada, el tránsito no desgasta: potencia. En cambio, sin esas condiciones, la mudanza profesional se vuelve carga. Por eso, más que evitar el movimiento, lo urgente es pensar cómo se sostiene.

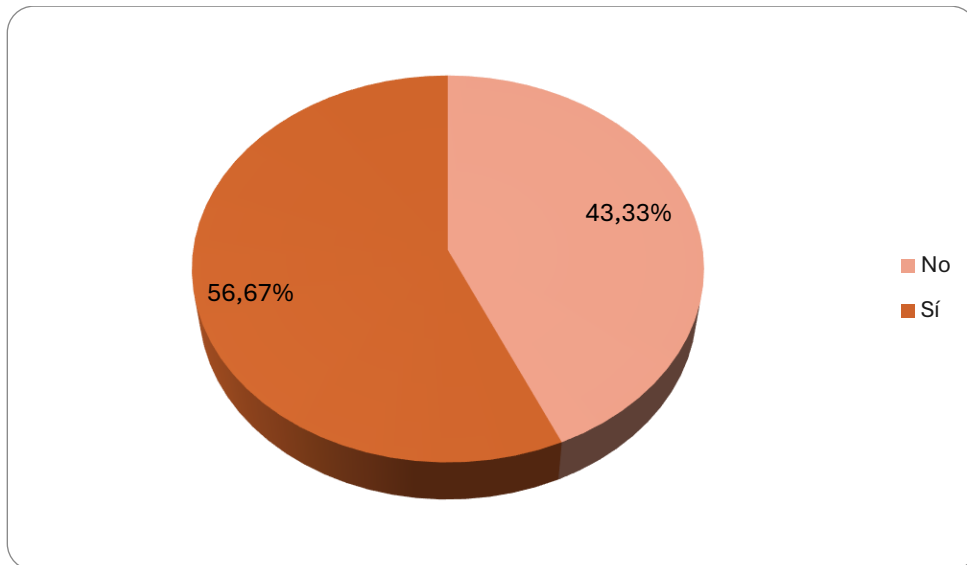
#### ***5.3.4 Percepción sobre la Suficiencia de la Formación Inicial para el Ejercicio Docente***

La formación inicial no es simplemente una etapa de tránsito hacia la profesión docente. Es, en muchos sentidos, una de las columnas vertebrales sobre las que se comienza a esbozar la identidad profesional. No solo por los marcos teóricos que ofrece ni por los métodos pedagógicos que transmite, sino porque allí se configuran las primeras representaciones sobre lo que implica enseñar, acompañar, formar a otros. Es en ese espacio donde se ensayan roles, se enfrentan dilemas, se forjan expectativas. Y también, a veces, frustraciones.

En ese sentido, cobra especial relevancia interrogar cómo vivieron las y los propios docentes su formación inicial. No se trata solo de saber si cursaron determinada carrera o si obtuvieron un título, sino de comprender hasta qué punto ese recorrido formativo logró prepararlos para habitar las complejidades del aula. Esta pregunta se torna aún más apremiante cuando el escenario educativo se ve trastocado, como ocurrió durante la pandemia, por dinámicas imprevistas que pusieron a prueba no solo los saberes técnicos, sino también la capacidad de adaptación, la ética profesional y la creatividad pedagógica. Esa mirada no busca solo evaluar programas formativos, sino rastrear cómo esas experiencias iniciales dejan huella en la manera en que el profesorado se sitúa, actúa y se piensa profesionalmente. Porque el aula no es solo un lugar de aplicación de saberes. Es también, y, sobre todo, un escenario donde se juega la consistencia entre lo que se aprendió y lo que se necesita.

### Gráfico 8: Evaluación de la Suficiencia de la Formación Inicial

*Distribución de los participantes según su percepción sobre si la formación inicial (grado) fue suficiente para el ejercicio de la docencia*



Fuente: Datos de la investigación (2023).

El gráfico deja entrever algo que, aunque no resulta del todo sorprendente, sí merece una lectura atenta. Un 56,67% del profesorado afirma haber recibido una formación inicial suficiente para ejercer la docencia. Pero el otro 43,33%, casi la mitad, reconoce que no se sintió preparado al finalizar el grado universitario. Esa fisura, más que una simple diferencia de opiniones revela un malestar formativo que continúa operando en las bases de la identidad profesional. Una brecha que no siempre se nombra, pero que condiciona la manera en que se entra al aula, se enfrentan los imprevistos, se sostiene el oficio.

La experiencia narrada por quienes no se sintieron preparados resuena con lo que Tardif (2014) plantea al concebir el saber docente como una construcción plural, en la que se entrecruzan conocimientos, experiencias, intuiciones, errores. No se trata de un saber que se entrega acabado en las aulas universitarias, sino de algo que se construye poco a poco, muchas veces a contramano de lo que la formación formal ofrece. En esa tensión entre lo que se

enseña y lo que se vive se va forjando, con más dudas que certezas, la profesionalidad docente.

Durante la pandemia, ese desfase se hizo aún más visible. Muchos docentes, de golpe, se vieron empujados a usar tecnologías con las que nunca habían trabajado, a reorganizar clases enteras, a contener emocionalmente a estudiantes sin herramientas claras. Lo hicieron como pudieron. Pero el eco de una formación que no alcanzó se dejó sentir. En ese contexto, la formación continua no aparece como un lujo, ni como un añadido. Se vuelve necesaria para recomponer lo que no se logró en el inicio, para reconstruir un lugar de seguridad profesional desde el cual sostener la práctica.

Este desajuste, más allá de lo técnico, tiene efectos sobre la manera en que los y las docentes se perciben en su rol. La falta de preparación puede devenir en inseguridad, en silencios que se acumulan, en identidades que se construyen a medias. Nóvoa (1992) ya advertía que la formación inicial no puede entenderse como el único momento legítimo de constitución profesional. Tiene que ser pensada como parte de un proceso más amplio, más vinculado con la práctica real, con el trabajo colectivo, con la reflexión situada. Porque no es solo lo que se sabe lo que sostiene al docente, sino también lo que se va pudiendo construir con otros, en el hacer diario.

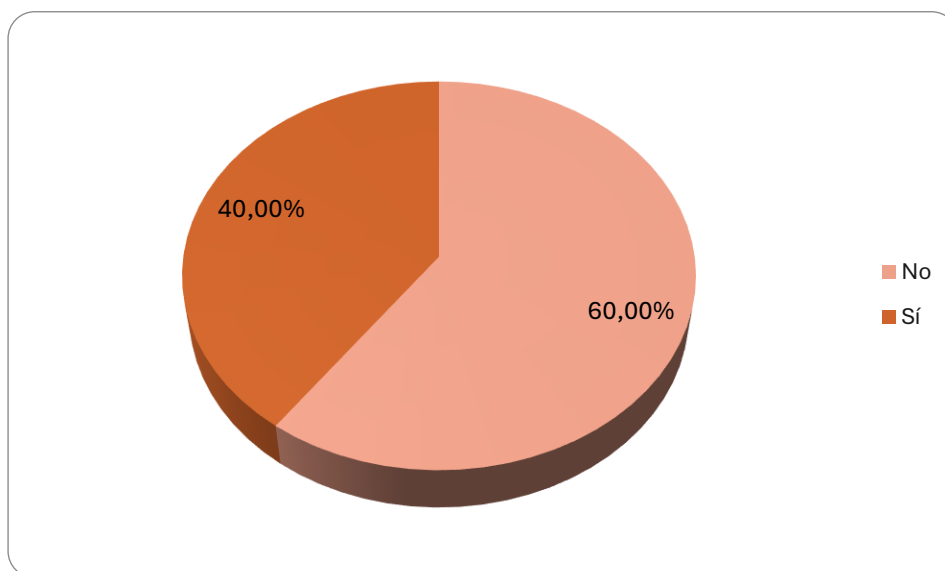
### ***5.3.5 Tensiones Identitarias y el Deseo de Abandonar la Docencia***

Cuando una o un docente expresa el deseo de dejar la profesión, no está simplemente formulando una insatisfacción puntual. Lo que se manifiesta, en muchos casos, es una señal de desgaste identitario que ha venido gestándose en silencio, intensificado por las condiciones excepcionales impuestas por la pandemia. No es una decisión ligera: implica un cuestionamiento profundo del propio lugar en el mundo educativo, del sentido de la tarea y de las condiciones en que esta se realiza. Más que una crisis momentánea, se trata de una fisura sostenida que interpela las bases sobre las que se construyó la identidad profesional. En ese período, la sobrecarga, la falta de apoyo y el aislamiento empujaron a muchos a cuestionarse su permanencia en el magisterio. El gráfico que se presenta a continuación recoge esa percepción, revelando no solo una

intención hipotética, sino un síntoma claro de desgaste profesional. Leer este dato es también reconocer que la identidad docente se fragiliza cuando las condiciones para sostenerla fallan.

### Gráfico 9: Pensamiento sobre Cambio de Profesión

*Distribución de los participantes según la experiencia de haber considerado dejar la docencia.*



Fuente: Datos de la investigación (2023).

El gráfico revela que un 40% del profesorado ha considerado, en algún momento, la posibilidad de abandonar la docencia. No es una mayoría, pero tampoco una cifra marginal. Es, más bien, una señal nítida de malestar. Un indicio de que algo se resquebraja cuando ejercer la profesión deja de ser sinónimo de realización para convertirse en un peso difícil de sostener. Insatisfacción, desgaste, incertidumbre. Palabras que no siempre se pronuncian en voz alta, pero que aparecen, una y otra vez, cuando se habla desde la experiencia.

Durante la pandemia, esa fragilidad se volvió más visible. Las exigencias crecieron, los apoyos institucionales escasearon y el cuerpo docente fue empujado a adaptarse con rapidez, muchas veces sin la formación adecuada ni el acompañamiento necesario. Dubar (2005) advierte que los cambios bruscos

en el entorno laboral, combinados con la falta de reconocimiento, pueden desencadenar rupturas identitarias. Y eso es, en el fondo, lo que muchas y muchos vivieron. Una distancia creciente entre lo que se hace y el sentido que ese hacer alguna vez tuvo.

Nóvoa y Alvim (2021) sostienen que el profesorado necesita sentirse parte de algo más grande. Ser autor, no ejecutor. Sentirse incluido en un proyecto colectivo que legitime su tarea y le devuelva voz. Cuando ese lazo se rompe, lo que queda es una práctica burocratizada, empobrecida, muchas veces solitaria. Y en ese vacío, el deseo de partir empieza a tomar forma.

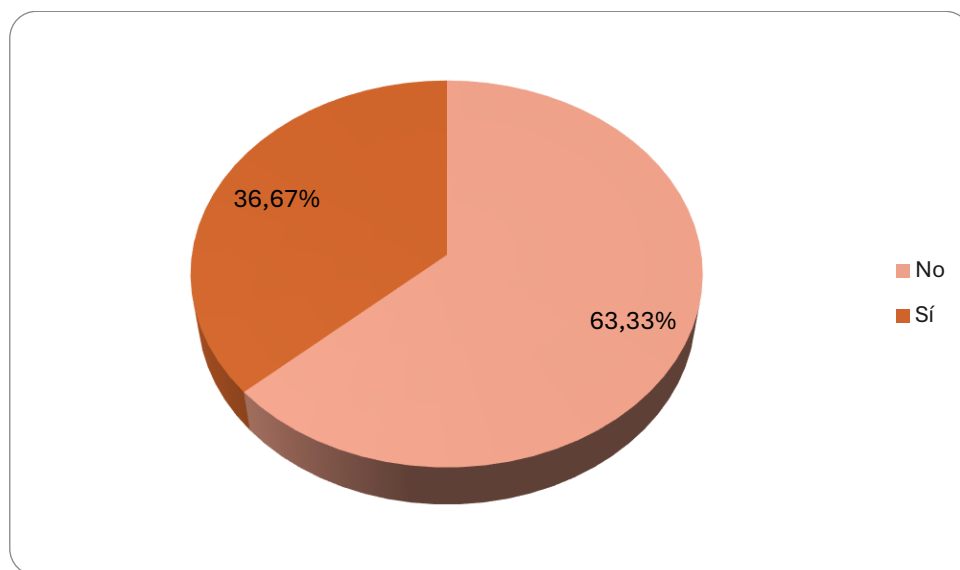
Sin embargo, el 60% de quienes respondieron señalaron que nunca pensaron en abandonar la carrera. Ese dato, lejos de contradecir lo anterior, lo complejiza. Muestra que, a pesar de todo, hay quienes se sostienen. Por compromiso, por vínculos afectivos con su alumnado, por historias personales tejidas con la escuela, o por una identificación profunda con el lugar social del docente. Como recuerda Tardif (2014), estos elementos son constitutivos de la identidad profesional y actúan como anclas simbólicas frente a la adversidad.

Frente a esta doble realidad, el desgaste y la permanencia, se vuelve urgente repensar las políticas públicas de formación y valorización docente. No basta con actualizar contenidos ni con ofrecer cursos desconectados de la práctica. Hace falta cuidar, también, el tejido simbólico que sostiene la identidad profesional, promover espacios de escucha, fortalecer el sentido de pertenencia. Porque no es solo la técnica lo que mantiene viva la docencia, sino la posibilidad de seguir encontrando sentido en lo que se hace.

En ese mismo movimiento, cobra relevancia comprender cómo otras experiencias laborales, fuera del ámbito educativo, pueden influir en la manera en que el profesorado construye su identidad. Las trayectorias no siempre son lineales. Muchas veces, antes de llegar a la escuela, hubo otros espacios, otras tareas, otras formas de entender el trabajo. A continuación, se presenta la percepción de los y las participantes sobre su paso por otros campos profesionales distintos al educativo, y cómo esas vivencias dialogan, o no, con su práctica docente actual.

### Gráfico 10: Experiencia en Otras Profesiones

*Distribución de los participantes según la existencia de otras experiencias profesionales además de la docencia.*



Fuente: Datos de la investigación (2023).

Según el gráfico, un 36,67% del profesorado ha ejercido, o aún ejerce, otra profesión además de la docencia, mientras que el 63,33% declara que esta ha sido su única ocupación profesional. El dato, aunque simple en apariencia, invita a mirar más allá del número. Abre la posibilidad de reflexionar sobre la identidad profesional como algo múltiple, entretejido por recorridos distintos, a veces inesperados, donde lo lineal no es la norma.

Detrás de cada trayectoria hay historias, decisiones, rupturas y pasajes entre mundos laborales que no desaparecen al llegar a la escuela. Se integran, se acomodan, a veces chocan. La identidad docente no es un bloque cerrado. Se forma y se deforma en contacto con otras experiencias, con lo que se trae, con lo que se deja atrás y con lo que se va aprendiendo en el hacer. En esa pluralidad está también la riqueza, pero también la tensión de tener que negociar constantemente un lugar dentro de una profesión que no siempre ofrece estabilidad ni reconocimiento.

Porque si algo dejan ver estos datos es que no hay un solo modo de llegar a ser docente. Hay trayectorias que se bifurcan, que cruzan campos, que traen

consigo otros lenguajes, otros ritmos, otros sentidos del trabajo. Y también hay caminos que se dibujan de forma más lineal, donde la docencia aparece como vocación temprana o como única apuesta de vida profesional.

Para quienes migraron desde otras áreas, las experiencias previas no desaparecen al asumir el rol docente. Más bien, se cuelan en la práctica, aportando saberes, habilidades, formas de ver el mundo. A veces enriquecen, a veces entran en fricción con lo que la escuela espera o permite. Tardif y Lessard (2005) lo señalan con claridad: el saber docente no nace únicamente del currículo formal, sino de múltiples fuentes que se entretajan en la práctica. Lo aprendido en otros oficios puede resignificarse en el aula o, por el contrario, quedar marginado por lógicas escolares más cerradas.

En muchos casos, lo que ocurre es un proceso de tránsito identitario. No se cambia simplemente de empleo. Se pasa de un universo simbólico a otro. Dubar (2005) lo llama negociación identitaria. Una especie de traducción entre lo que se fue y lo que se empieza a ser. Pero esa transición no siempre es fluida. Puede haber tensión, ruptura, duelo incluso. Sobre todo, cuando se entra a una profesión que, como la docencia, arrastra un déficit de reconocimiento y carga con condiciones laborales poco equitativas.

En ambos casos, lo que importa es reconocer que la historia profesional no es una nota al pie. Es parte del cuerpo de la identidad docente. Las experiencias acumuladas, ya sean en una o varias profesiones, influyen en cómo se mira la escuela, en cómo se resuelve una clase difícil, en cómo se entiende el rol frente a los estudiantes. Y, sobre todo, en cómo se resiste o se reconfigura frente a contextos inciertos como el de la enseñanza remota durante la pandemia.

### **5.3.6 Nivel de Actuación Presencial del Profesorado**

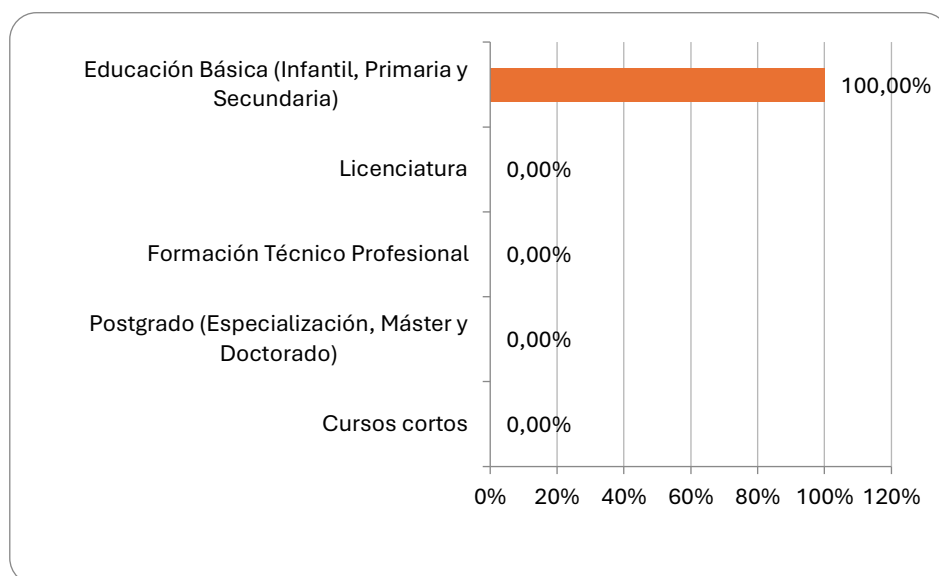
Conocer en qué niveles educativos se desempeña el profesorado permite ir más allá de una simple clasificación institucional. Es, en realidad, una vía para comprender las condiciones concretas que configuran su trabajo cotidiano y las formas particulares en que se va tejiendo la identidad docente en cada contexto. Porque no es lo mismo enseñar en la infancia que en la adolescencia, ni trabajar

en la Educación Infantil que en la Secundaria. Cada espacio escolar impone sus propias lógicas, tensiona de modo distinto los saberes profesionales, moldea las relaciones con el alumnado, con los colegas, con la gestión.

Los modos de enseñar y de ser docente no surgen en abstracto. Se encarnan en contextos específicos, se afinan en la práctica, se disputan en las interacciones cotidianas. Por eso, observar la distribución de los y las participantes según el nivel educativo en el que actúan actualmente es clave para interpretar las variaciones en sus trayectorias, en sus discursos y en sus modos de habitar la profesión. A continuación, se presenta esa distribución, centrada exclusivamente en la Educación Presencial.

### Gráfico 11: Nivel de Actuación en la Educación Presencial

*Distribución de los participantes según el/los niveles(es) educativos en los que ejercen presencialmente*



Fuente: Datos de la investigación (2023).

Lo que revela el gráfico es, a primera vista, categórico: el 100% del profesorado participante se encuentra actualmente ejerciendo en el ámbito de la Educación Básica, ya sea en la etapa Infantil, en la Enseñanza Fundamental o en la Enseñanza Media. Nadie declaró estar vinculado a la universidad, a programas de posgrado, a la educación técnica ni a cursos de corta duración. La

ausencia no es menor, ni anecdótica. Delimita con fuerza el campo desde el cual se habla, se enseña, se construye la identidad profesional.

Este dato, más allá de su valor cuantitativo, enmarca toda la interpretación que sigue. Porque no se trata simplemente de identificar niveles de actuación, sino de reconocer los contextos concretos donde esa actuación ocurre. Las condiciones laborales, las relaciones pedagógicas, las demandas institucionales, incluso las formas de reconocimiento simbólico son profundamente distintas según el nivel educativo en el que se ejerce. Y en el caso de la Educación Básica, esos factores cobran una densidad particular. Es ahí donde la docencia se vive muchas veces en clave de urgencia, de proximidad, de exposición constante. Y es también ahí donde, con frecuencia, se fragua la identidad profesional con una mezcla de compromiso, resistencia y reinención cotidiana.

. Esta totalidad orientada a la Educación Básica indica un fuerte vínculo de los sujetos investigados con el espacio de la escuela pública básica, lo cual se alinea con el perfil de las redes municipales de enseñanza, como es el caso del municipio de Matinhos (Brasil), foco empírico de esta investigación.

Este dato también refuerza los análisis previos que señalan la centralidad de la Educación Básica como espacio de ingreso, permanencia y desarrollo de la carrera docente. Según Tardif (2014), los saberes docentes se desarrollan en las prácticas concretas y en las interacciones cotidianas que ocurren precisamente en este nivel educativo, donde el profesorado enfrenta los mayores desafíos estructurales, didácticos y emocionales.

Aunque muchos de los docentes investigados han cursado estudios de posgrado o se encuentran en procesos de formación continua, ello no se refleja, en este momento, en una diversificación de los ámbitos de actuación. La concentración exclusiva en la Educación Básica puede estar relacionada con factores como la falta de oportunidades en otros niveles, vínculos laborales estables con los municipios o identificación con este segmento etario.

Lo que se revela a partir de estos datos permite situar las tensiones, adaptaciones, incertidumbres y reconfiguraciones identitarias analizadas a lo largo del estudio en el entramado específico de la escuela pública de educación básica. No se trata de abstracciones teóricas desvinculadas de la realidad, sino de procesos que emergen en la intersección, muchas veces conflictiva, entre las políticas educativas, la formación docente, las expectativas sociales y las

condiciones materiales en las que se desarrolla el trabajo cotidiano. En ese cruce, la identidad profesional no se presenta como un dato fijo, sino como una construcción en disputa, constantemente negociada en contextos de precariedad y exigencia.

### ***5.3.7 Formación del profesorado para el uso de Tecnologías Digitales***

a irrupción de la pandemia por Covid-19 no solo trastocó el ritmo habitual de las escuelas, sino que dejó al descubierto, con una claridad difícil de ignorar, una carencia ya conocida pero poco enfrentada: la fragilidad estructural en la formación tecnológica de gran parte del profesorado. Lo que durante mucho tiempo fue considerado accesorio, o incluso prescindible, se volvió de pronto una exigencia ineludible. La urgencia tecnológica no surgió con la pandemia, pero fue entonces cuando se volvió imposible seguir posponiéndola. La pandemia no creó la demanda por integrar tecnologías en la enseñanza, pero sí la aceleró hasta volverla ineludible. Lo que interesa ahora no es insistir en esa urgencia, sino mirar hacia atrás y localizar con precisión cuándo comenzó, para cada docente, el contacto real con el uso pedagógico de lo digital. Ese momento deja marcas. Afecta cómo se enseña, cómo se responde ante lo inesperado y qué lugar se le otorga a la tecnología dentro del oficio. No se trata solo de saber usar una herramienta, sino de dejar que transforme la manera de pensar y enseñar.

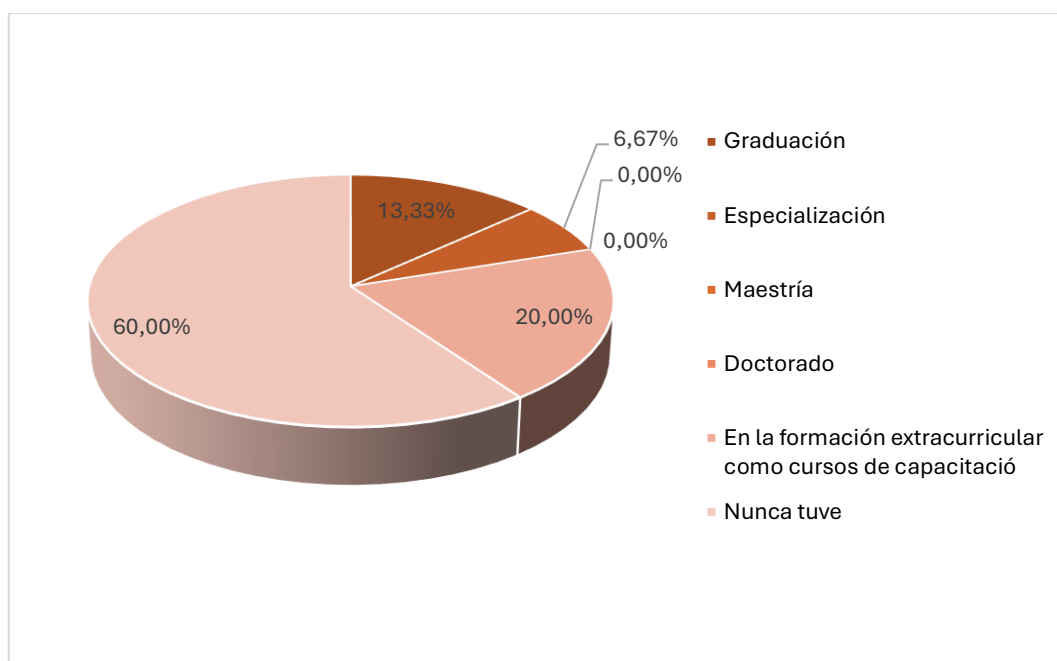
No se trata únicamente de valorar habilidades técnicas ni de medir resultados en términos funcionales. Lo que está en juego es la posibilidad de leer entre líneas. De comprender los márgenes que encorsetaron las decisiones docentes y, al mismo tiempo, de reconocer las potencias que lograron emerger en medio del desamparo. En no pocas ocasiones, esas potencias se manifestaron a pesar de la precariedad de recursos, de la soledad institucional o de las incertidumbres prolongadas. Evaluar, en este sentido, exige una mirada más amplia y menos prescriptiva, capaz de captar los gestos de invención y resistencia que sostuvieron la enseñanza en tiempos críticos.

En esa mirada, lo temporal importa. No es lo mismo haber explorado herramientas digitales durante la formación inicial que haberlas descubierto de manera aislada, ya en pleno ejercicio profesional. El momento del contacto deja

huella. Moldea la relación con la tecnología y, con ella, las formas de enseñar, de vincularse con el conocimiento y con los estudiantes. Por eso, más que una cuestión instrumental, se trata de una dimensión estructural de la identidad docente contemporánea.

### Gráfico 12: Formación para Tecnologías Digitales

*Distribución de los participantes según el momento de la formación en que tuvieron contacto con prácticas formativas orientadas al uso de tecnologías digitales.*



Fuente: Datos de la investigación (2023).

El gráfico revela un dato inquietante: el 60% del profesorado afirma no haber recibido nunca formación orientada al uso pedagógico de tecnologías digitales. No se trata solo de una brecha en habilidades, sino de una señal de algo más profundo, estructural, que persiste en los planes de estudio. Entre quienes sí accedieron a algún tipo de formación (40%), la mayoría lo hizo fuera del ámbito universitario, en cursos esporádicos o extracurriculares. Apenas el 13,33% menciona la graduación como espacio formativo, y ningún docente declara haber sido formado en este aspecto durante el máster o el doctorado.

Lo que estos números dejan entrever es una desconexión crónica entre los programas de formación docente y las demandas del aula contemporánea. Ya lo advertía Gutiérrez y Tyner (2012): sin una integración crítica de las tecnologías en los procesos formativos, corremos el riesgo de formar docentes sin las herramientas, ni la actitud necesaria para enseñar en un mundo digitalizado. Area Moreira (2012) también insiste en que la competencia digital no puede reducirse a lo técnico. Es, sobre todo, una cuestión de ciudadanía pedagógica.

Como advierte Brito (2023), el desafío no se limita a adquirir destrezas técnicas. Lo que está en juego es algo más profundo: la capacidad del profesorado para leer críticamente las tecnologías que atraviesan su práctica, interrogar su sentido y reconfigurar su rol como mediadores pedagógicos en contextos cada vez más mediados por lo digital. Cuando esa base no se construye en la formación inicial, el ejercicio profesional se vuelve un campo minado de improvisaciones, sobre todo en contextos de crisis como la pandemia. Gutiérrez-Martín et al. (2022) lo resume con claridad: sin una formación que articule lo técnico, lo didáctico y lo ético, difícilmente se podrá sostener una práctica docente crítica y transformadora.

a falta de una formación adecuada en este ámbito no puede reducirse a una mera carencia técnica. Se revela, más bien, como el reflejo de una disociación persistente entre los marcos formativos vigentes y las demandas reales del ejercicio docente. Esta brecha no solo condiciona la práctica cotidiana, sino que incide directamente en la manera en que los y las docentes se sitúan frente a los desafíos contemporáneos, reconfigurando, a veces con tensión, a veces con creatividad, los contornos de su identidad profesional.

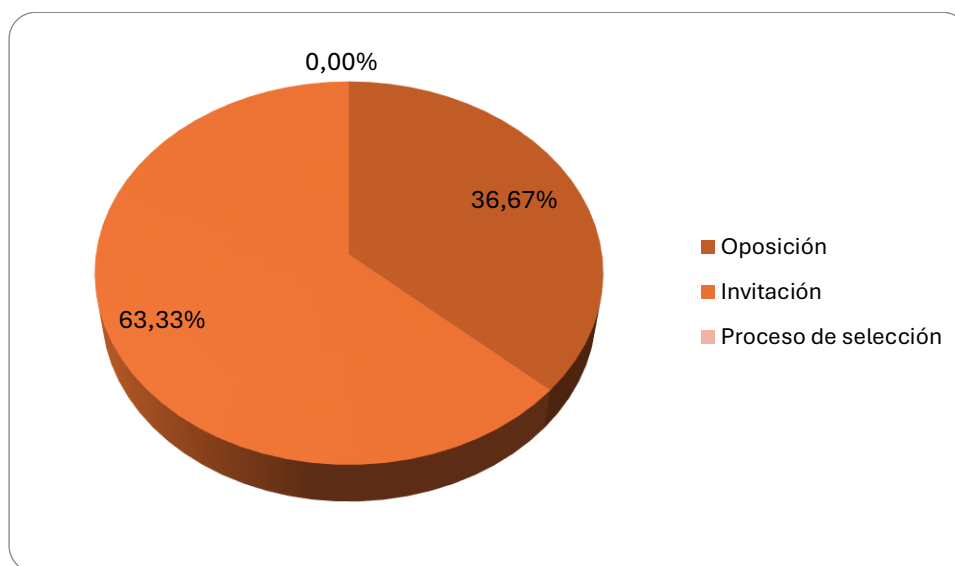
#### ***5.3.8 Vínculo con el Servicio Público e Implicaciones en la Profesionalidad Docente***

Comprender de qué forma el profesorado ingresó en la red municipal de enseñanza de Matinhas (Brasil) es relevante para analizar aspectos relacionados con la estabilidad profesional, el reconocimiento institucional y la construcción de un proyecto de carrera. La manera en que el docente se

incorpora al servicio público puede repercutir directamente en su identidad profesional, en su sentimiento de pertenencia y en su motivación para permanecer y desarrollarse en la profesión. A continuación, se presenta la distribución de los participantes según la forma de ingreso en la red pública municipal.

### Gráfico 13: Forma de Ingreso como Servidor Municipal

*Distribución de los participantes según la forma de ingreso en la red municipal de Matinhas (Brasil)*



Fuente: Datos de la investigación (2023).

El gráfico indica que el 63,33% del profesorado accedió a la red municipal por invitación directa, mientras que solo el 36,67% lo hizo mediante oposición pública. Nadie mencionó haber sido contratado por proceso selectivo simplificado, lo cual ya dice mucho. Esta predominancia de contrataciones informales, frecuente en municipios pequeños, revela una tensión de fondo: el débil enraizamiento institucional de la carrera docente.

Lo que en un primer momento podría interpretarse como una oportunidad de inserción local en el magisterio, a menudo se convierte en una trayectoria marcada por la precariedad y la inestabilidad. La ausencia de concursos públicos regulares y de una política de carrera bien definida no solo compromete la estabilidad laboral, sino que erosiona lentamente el sentido de pertenencia

institucional y el reconocimiento simbólico de la función docente. Como han señalado Gatti et al. (2019) y Dubar (2005), sin legitimidad profesional ni horizonte de desarrollo claro, el oficio pierde anclaje, dificultando la consolidación de una identidad profesional sustentada en el compromiso ético, la continuidad y el reconocimiento social.

El dato también remite a lo discutido en capítulos anteriores sobre la desvalorización simbólica del magisterio. Ingresar por oposición no garantiza todo, pero representa, al menos, un paso hacia la institucionalización del reconocimiento. Frente a este escenario, urge repensar políticas que no solo regulen el acceso, sino que dignifiquen el ejercicio, el desarrollo y la permanencia en la profesión.

### ***5.3.9 Narrativas de Trayectorias y (Re)construcciones de la Identidad***

#### ***Docente: Sentidos Atribuidos por las Profesoras***

Después de recorrer los datos provenientes de preguntas cerradas sobre la formación, la movilidad y los vínculos contractuales, este apartado busca otro ritmo. Aquí no se trata de porcentajes ni gráficos, sino de voces. Voces que narran, que recuerdan, que interpretan sus propios caminos. Lo que se presenta a continuación es una aproximación más íntima a los sentidos que las profesoras entrevistadas atribuyen a sus trayectorias y a la manera en que se ha ido tejiendo, a veces con hilo fino y a veces con nudos, su identidad profesional.

El análisis se nutre de diez entrevistas semiestructuradas realizadas con profesoras de la red municipal de Matinhas (Brasil) (PB), seleccionadas conforme a los criterios establecidos en el ítem 4.7.4.2. Para interpretarlas, se emplearon técnicas de Análisis de Contenido (Bardin, 2011) y Análisis Temático (Braun & Clarke, 2022), en diálogo permanente con los marcos conceptuales trabajados en esta tesis.

El proceso de lectura y codificación permitió delinear cuatro núcleos temáticos que atraviesan las narrativas: (1) recorridos formativos marcados por desafíos personales y académicos, (2) momentos vividos que dejaron huella y dieron forma al ser docente, (3) la práctica como espacio de aprendizaje continuo

y no siempre cómodo, y (4) sentidos de pertenencia, reconocimiento y valorización de la profesión.

Más que compartimentos teóricos o categorías rígidas, lo que sigue pretende ser una invitación a recorrer los pliegues de cada relato. Porque esas dimensiones que emergieron del análisis: formación, experiencias, práctica, y pertenencia, no aparecieron como bloques separados, sino como líneas que se cruzan, se enredan, se tensan. Y en medio de esos cruces, lo que se buscó fue comprender cómo las docentes entrevistadas van dando sentido a su historia profesional. Las voces que aquí se presentan no confirman teorías de forma mecánica, pero dialogan, a su manera, con las ideas de Dubar (2005), Nóvoa (1995) e Imbernón (2010), entre otros. Es en ese entrelazamiento, entre vida y concepto, entre relato y análisis, donde se va esbozando, casi como un dibujo inacabado, la identidad docente en movimiento.

### **1. Trayectorias formativas y superaciones: identidad construida en la adversidad**

Las narrativas de varias participantes evidencian trayectorias marcadas por barreras socioeconómicas, geográficas e institucionales. La profesora P10, por ejemplo, describe el desafío de desplazarse con su hijo pequeño entre ciudades para asistir al curso de Proformación, experiencia que reconoce como un *“hito de lucha y conquista”*. La profesora P2 relata haber iniciado su labor docente sin formación específica, asumiendo el reto y posteriormente ingresando en la carrera de Pedagogía.

Los relatos recogidos permiten entrever con nitidez aquello que Dubar (2005) conceptualiza como una trayectoria identitaria forjada en la tensión constante entre las condiciones objetivas del ejercicio profesional y las aspiraciones subjetivas de quien enseña. Lejos de tratarse solo de un proceso de adaptación, la vivencia de las dificultades formativas particularmente acentuadas durante el período pandémico se convirtió, para muchos docentes, en un punto de inflexión. No solo reforzó su autopercepción como profesionales capaces de sostener la enseñanza en escenarios adversos, sino que reveló formas de resistencia silenciosa que, poco a poco, fueron cimentando una

identidad pedagógica más crítica, situada y consciente de sus límites y potencias.

## **2. Experiencias significativas y constitución identitaria: el papel de la vivencia escolar**

La mayoría de las profesoras identifica momentos específicos de su carrera como puntos de inflexión para la consolidación de su identidad profesional. P3 señala su experiencia con la EJA y la alfabetización como determinantes para *“evaluar su práctica docente y ayudar en el proceso de aprendizaje del alumnado”*. P5 rememora con énfasis el período de la pandemia como un momento de reinención personal y profesional, en el que *“aprendió a posicionarse ante las diferentes realidades del alumnado”*.

## **3. La práctica como espacio formativo: entre el aprender y el ser profesora**

Los testimonios de P1, P4, P5 y P9 indican que, si bien reconocen la importancia de la formación inicial, fue en el aula donde consolidaron su identidad profesional. Como afirma P9, *“esa construcción de mi identidad profesional solo se fue concretando en el día a día del aula, con las experiencias”*.

Lo que se intuye, entre líneas, en varios relatos, es que la práctica no es un simple lugar de aplicación. Es allí donde se ensaya, se duda, se reformula. Algunas docentes, sin nombrarlo así, parecían estar diciéndolo con claridad. Aprendieron enseñando. Se hicieron profesoras mientras ejercían. Esa dimensión viva, inacabada, de la práctica coincide con lo que propone Nóvoa (1995), cuando señala que el saber docente no se recibe, se construye. No basta con estudiar teorías ni replicar métodos. Hay algo en el hacer, y en el pensar ese hacer con otros, que termina constituyendo el núcleo de la profesionalidad. Por eso, más que un campo técnico, la práctica se vuelve un espacio donde se teje una forma de estar en el mundo, una manera de habitar la docencia.

## **4. Pertenencia y valorización de la docencia: la escuela como espacio de realización**

Algunas participantes expresan con claridad su vínculo afectivo con la profesión docente y la escuela como espacio de pertenencia. P9 afirma: “es en

el suelo de la escuela donde me realizo como persona y como profesional”. Este sentimiento de pertenencia es reiterado por P6 y P10, quienes destacan la docencia como una elección de vida, incluso ante todas las adversidades.

Los testimonios analizados insisten, de manera sutil pero firme, en que la identidad docente no se forja únicamente en el plano de lo técnico o lo institucional. Está profundamente modelada por afectos, por símbolos compartidos, por vínculos que dan sentido. En medio de tantas narrativas de desgaste y precarización, emerge también otra escena: la del oficio como elección cargada de sentido, como lugar donde aún es posible realizarse. Esta vivencia, que muchas veces convive con el desencanto, tensiona los discursos hegemónicos que reducen la docencia a mera función operativa. Allí donde otros ven desvalorización, algunas docentes recuperan una dimensión ética y vocacional que resiste, persiste y, a su modo, se reinventa.

El análisis de las entrevistas del Bloque 1 revela que la identidad profesional docente está marcada por procesos de superación, experiencias significativas y aprendizajes continuos, muchas veces más determinantes que la formación inicial formal. La práctica, la reflexión y el compromiso afectivo con la profesión emergen como pilares de la construcción identitaria de las participantes.

Estos datos dialogan de forma complementaria con los presentados en las secciones 5.2.1 a 5.2.8, profundizando en la comprensión de las trayectorias docentes y reafirmando la tesis de que la identidad profesional es un proceso dinámico, relacional y contextual, continuamente (re)construido a lo largo de la carrera.

#### **5.4 Percepciones y Vivencias Docentes sobre la Formación Continua**

Hablar de formación continua, en estos tiempos, ya no puede limitarse a concebirla como simple actualización técnica. Para muchas de las docentes entrevistadas, se convirtió en una forma de resistir al desgaste, de encontrar sentido cuando la escuela parecía desdibujarse tras las pantallas. No fue solo aprender nuevas herramientas o métodos. Fue, en muchos casos, intentar no perderse del todo en medio del caos. Esta dimensión más vital que técnica

encuentra eco en lo que Nóvoa (1995) denomina reconstrucción identitaria permanente, donde cada experiencia formativa reconfigura no solo el hacer, sino el ser docente.

Los datos recogidos a través del cuestionario revelan un mosaico desigual: algunas relatan trayectorias formativas consistentes, otras apenas recuerdan acciones puntuales, mal articuladas con el día a día escolar. Hay quienes mencionan espacios institucionales de formación, pero también emergen prácticas colaborativas autogestionadas, nacidas de la urgencia, del apoyo entre pares, o incluso del agotamiento de esperar una política pública que no llegó.

Las tensiones entre oferta y aplicabilidad, entre acceso y relevancia, aparecen una y otra vez. Algunas hablan de cursos sin sentido, otras de aprendizajes potentes surgidos de la práctica compartida. Y en todas, en mayor o menor medida, se percibe el deseo de que la formación continua deje de ser un recurso de emergencia y se transforme en un proceso estructurado, dialógico, vinculado a la realidad concreta de las escuelas.

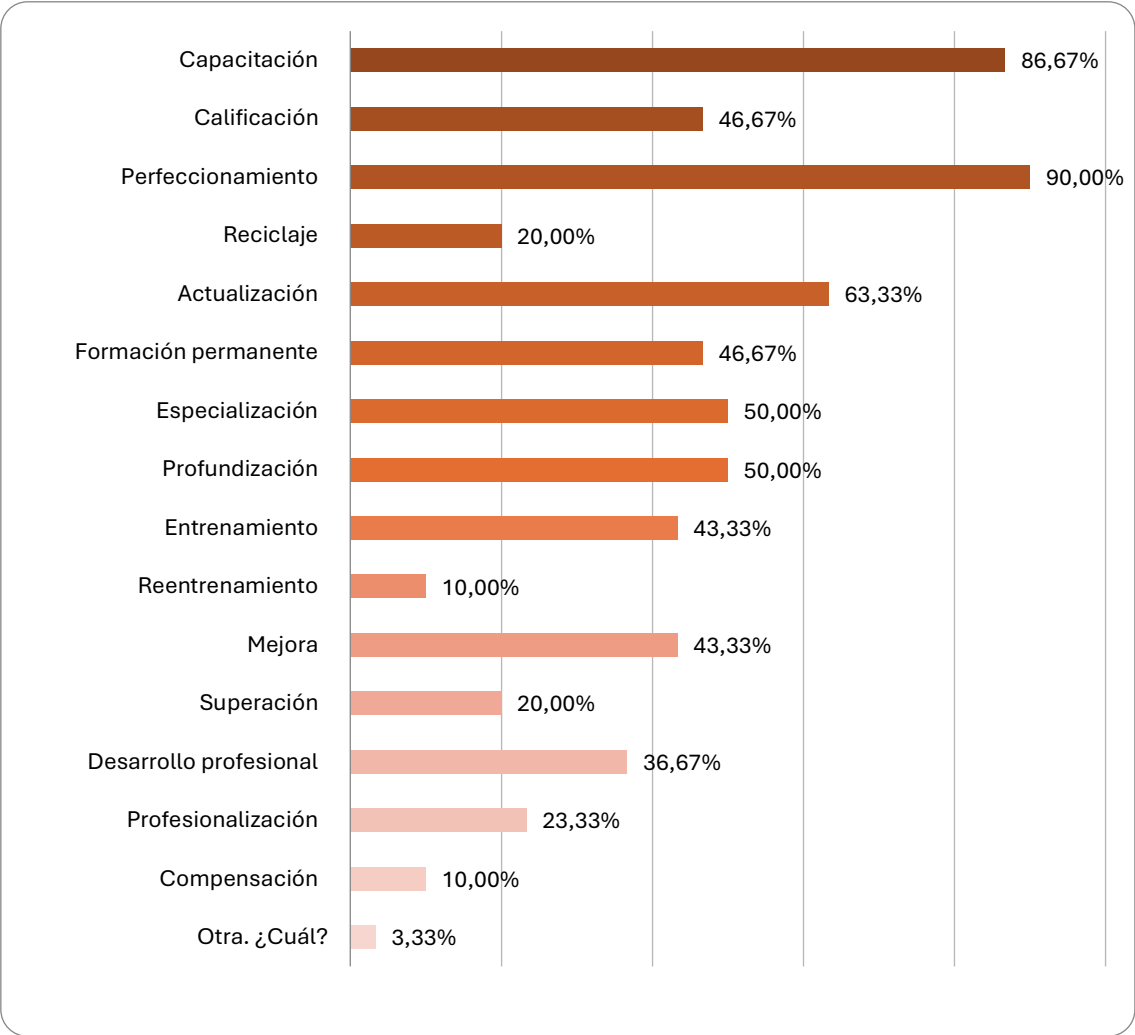
En lo que sigue, se presentan las categorías temáticas que fueron emergiendo de ese cruce entre lo vivido, lo esperado y lo que aún se desea en relación con la formación continua. No como respuesta cerrada, sino como mapa posible de una profesionalidad en movimiento.

#### ***5.4.1 Concepciones atribuidas a la Formación Continua***

Con el fin de explorar cómo las y los docentes de la red municipal de enseñanza de Matinhas (Brasil), en Brasil, entienden y resignifican el sentido de la formación continua en su trayectoria profesional, se incorporó al cuestionario una pregunta que invitaba a una reflexión más personal. Se les propuso elegir, entre distintas expresiones ofrecidas, aquellas que mejor representaran su manera de concebir este proceso. Más que definir unívocamente qué es la formación continua, el objetivo era captar sus matices, sus resonancias subjetivas, aquello que se ha ido tejiendo en cada recorrido formativo, entre lo que se espera, lo que se vive y lo que se resignifica en la práctica.

Porque, en realidad, ¿cómo se nombra algo que para unas fue salvavidas, para otras frustraciones y para muchas una mezcla tensa de ambas cosas? Las concepciones sobre la formación no nacen en el vacío. Están atravesadas por los contextos institucionales, por las oportunidades y por una memoria de experiencias que va dejando marcas. Al final, cada elección terminológica revela también una postura frente a lo vivido, una forma de decir “esto fue, esto no fue, esto aún espero que sea”.

**Gráfico 14: Nomenclaturas asociadas a la formación continua según el profesorado**



Fuente: Datos de la investigación (2023).

Entre los términos seleccionados por el profesorado para definir la formación continua, “Perfeccionamiento” lideró con amplia ventaja (90%),

seguido de “Capacitación” (86,67%) y “Actualización” (63,33%). Esta elección mayoritaria sugiere una concepción aún predominante de la formación como una instancia técnica, funcional y orientada a la adquisición de destrezas aplicables de forma inmediata.

Tal mirada remite al modelo tradicional de formación docente, ampliamente cuestionado por autores como Candau (1999) y Nóvoa (1992), quienes advierten sobre la persistencia de un enfoque centrado en la instrucción puntual y el reciclaje, sin espacio para el cuestionamiento crítico o la resignificación de la práctica. La recurrencia de términos como “Entrenamiento” (43,33%), “Mejora” (43,33%) y “Superación” (20%) refuerza esta lógica instrumental, donde el docente aparece más como ejecutor que como sujeto reflexivo.

Sin embargo, resulta significativo que nociones como “Profundización” y “Especialización” (ambas con 50%), así como “Desarrollo profesional” (36,67%), también hayan sido señaladas por un número relevante de participantes. Estas elecciones revelan una apertura hacia comprensiones más complejas y procesuales de la formación, entendida como una experiencia articulada con la trayectoria identitaria del docente y con los desafíos que emergen en los territorios educativos concretos. Tal perspectiva encuentra resonancia en los aportes de Imbernón (2010), Roldão (2005) y Marcelo y Vaillant (2009), quienes defienden una formación anclada en la práctica, en el compromiso ético y en la construcción colectiva del saber pedagógico.

La elección de los términos “Formación permanente” (46,67%) y “Profesionalización” (23,33%) por parte de un porcentaje significativo del grupo también refuerza la idea de que algunos docentes ya superan la visión restringida de la formación como mera actualización técnica, reconociendo su papel estructurante en la constitución de la profesionalidad docente.

A pesar de ello, llama la atención la presencia de términos como “Reciclaje” (20%), “Reentrenamiento” (10%) y “Compensación” (10%), que reflejan una concepción todavía arraigada en prácticas descontextualizadas y puntuales, muchas veces impuestas por las administraciones escolares como forma de “rellenar lagunas” formativas. Esta fragmentación pone en evidencia la ausencia de una política formativa clara y continua en la red educativa analizada.

Por último, la baja frecuencia de la opción “Otra” (3,33%) sugiere que el profesorado sigue operando, en su mayoría, dentro de un vocabulario tradicional para nombrar sus prácticas formativas, lo que puede ser reflejo del propio modo en que se ofrece la formación continua: centrada en contenidos y con escaso diálogo con las demandas reales del magisterio.

#### ***5.4.2 Desajustes entre las Exigencias de la Enseñanza Digital y la Formación del profesorado: Cuando la Tecnología Llega Antes que la Formación***

La virtualización forzada de la enseñanza durante la pandemia no supuso únicamente un traslado del aula a las pantallas. Puso de manifiesto una brecha más honda, menos visible pero persistente: la disonancia estructural entre las expectativas depositadas sobre el cuerpo docente y las condiciones reales que se le ofrecen para afrontar tales exigencias.

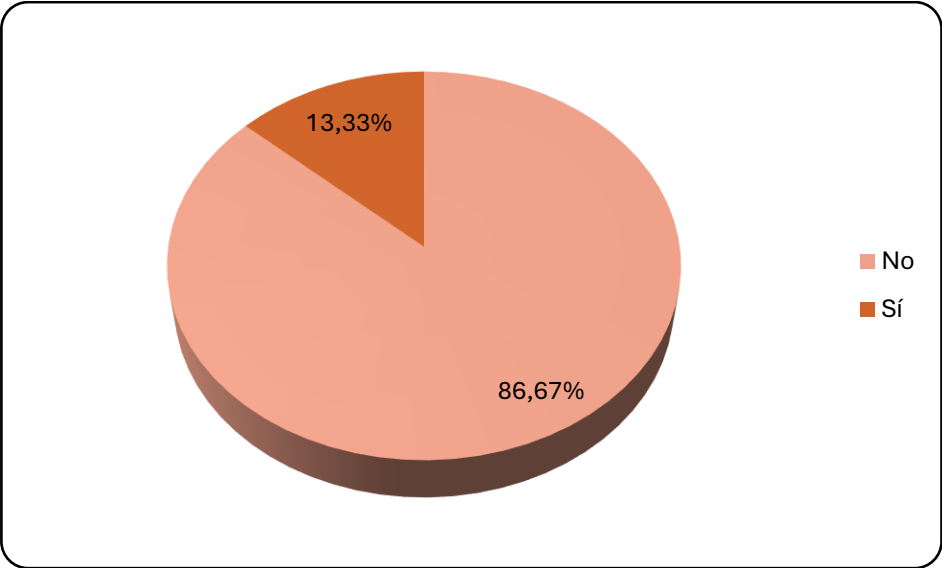
Este desfase, arrastrado desde antes del contexto pandémico, adquirió mayor nitidez en un momento de crisis, revelando carencias formativas, desigualdades tecnológicas y un abandono institucional que, hasta entonces, se mantenía parcialmente velado. Las tecnologías digitales, que antes orbitaban en la periferia de muchas escuelas públicas, irrumpieron como protagonistas. Pero no lo hicieron suavemente. Lo hicieron como urgencia, como imposición, como única vía posible de continuidad pedagógica.

En este apartado, me detengo en las voces del profesorado de Matinhas (Brasil), buscando comprender cómo vivieron, y cómo evalúan hoy, las formaciones continuas centradas en el uso de herramientas digitales. ¿Participaron? ¿Les sirvió? ¿Se sintieron capaces, acompañadas, preparadas? Los gráficos siguientes no solo muestran porcentajes. Dicen más: sugieren una escena fragmentada, marcada por esfuerzos individuales, ausencias institucionales y una sensación persistente de improvisación forzada.

Mirar estos datos a través de la lente de la profesionalidad docente, en diálogo con la teoría crítica y con las autoras que han iluminado este trabajo, nos conduce inevitablemente a una reflexión más amplia: ¿qué significa enseñar en tiempos inciertos cuando la formación no alcanza, cuando las herramientas son

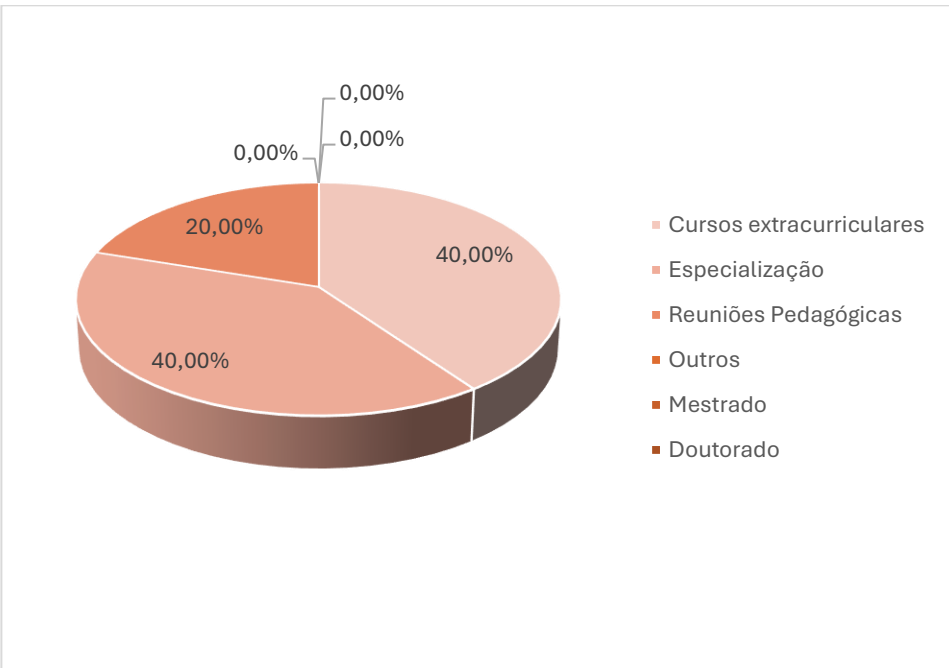
muchas pero los apoyos, escasos, y cuando la identidad profesional se reconfigura a contrarreloj, entre miedos, adaptaciones y resistencias?

**Gráfico 15: Uso y dominio de las Tecnologías Digitales por parte del profesorado**



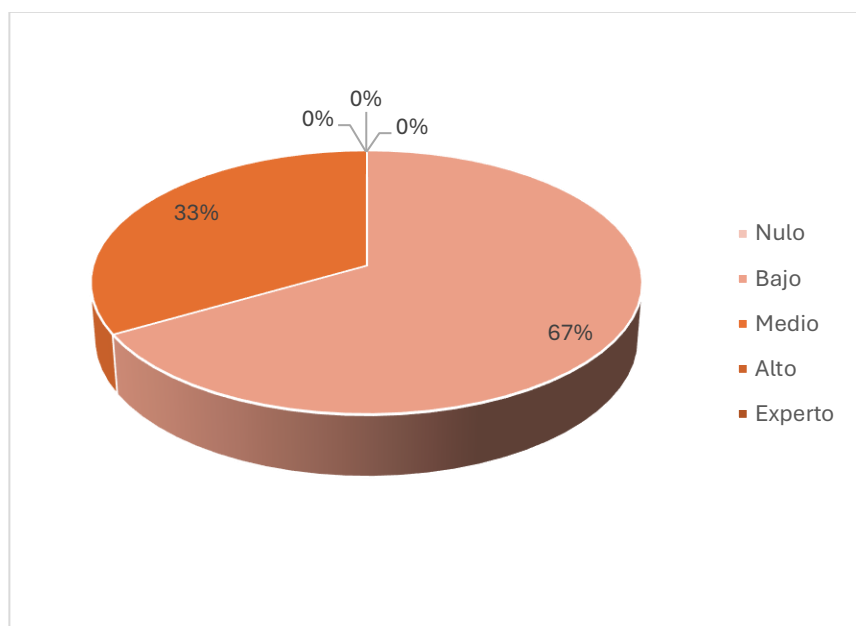
Fuente: Datos de la investigación (2023).

**Gráfico 16: Momento de uso de tecnologías digitales**



Fuente: Datos de la investigación (2023).

**Gráfico 17: Clasificación del dominio en el uso de tecnologías digitales**



Fuente: Datos de la investigación (2023).

Los datos analizados ponen de relieve una laguna estructural en la formación continua del profesorado de la red municipal de Matinhos (Brasil), especialmente en lo relativo al uso pedagógico de tecnologías digitales. Una amplia mayoría, el 86,67%, señaló no haber participado nunca en acciones formativas orientadas a integrar dichas tecnologías en aulas presenciales. Este vacío evidencia no solo un desfase con las demandas contemporáneas del ejercicio docente, sino también una ausencia de políticas sostenidas que impulsen la apropiación crítica de estos recursos.

En este escenario, las condiciones de trabajo y las posibilidades reales de transformación pedagógica se ven comprometidas. La falta de iniciativas formativas sistemáticas ha limitado el desarrollo de la autonomía tecnológica del profesorado, debilitando su capacidad de respuesta frente a los desafíos de la pandemia y de la digitalización acelerada. Entre quienes sí refirieron haber participado en alguna formación (13,33%), las trayectorias fueron dispares: 40% accedió a cursos extracurriculares, 40% a especializaciones y 20% a momentos

esporádicos como reuniones pedagógicas. Esta dispersión refuerza la impresión de un proceso fragmentado, sin continuidad ni anclaje institucional claro.

La percepción que los propios docentes tienen sobre su dominio digital corrobora esa fragilidad: dos tercios se identifican con un nivel bajo y el tercio restante, con nivel medio. Nadie se reconoce como competente avanzado. Este dato, más allá de cifras, revela una tensión identitaria profunda: la percepción de insuficiencia técnica se entrelaza con sentimientos de inseguridad y de desvalorización profesional en un momento en que la competencia digital se volvió eje estructurante de la enseñanza.

Autores como Imbernón (2010), Nóvoa (2022) o Tardif (2002) han insistido en la necesidad de políticas formativas que no reproduzcan lógicas instrumentales, sino que partan de las condiciones concretas de las escuelas y de la experiencia docente como saber situado. Dubar (2005), por su parte, advierte que los sentidos de pertenencia, competencia y reconocimiento que conforman la identidad profesional se erosionan cuando los sujetos sienten que no cuentan con los medios necesarios para ejercer con dignidad su labor.

En tiempos de expansión de la enseñanza híbrida y de incorporación acelerada de tecnologías digitales, la formación continua no puede seguir relegada a programas aislados o voluntaristas. Se requiere una política pública robusta que garantice condiciones materiales y simbólicas para que el uso crítico, ético y pedagógico de las tecnologías se convierta en parte constitutiva del desarrollo profesional.

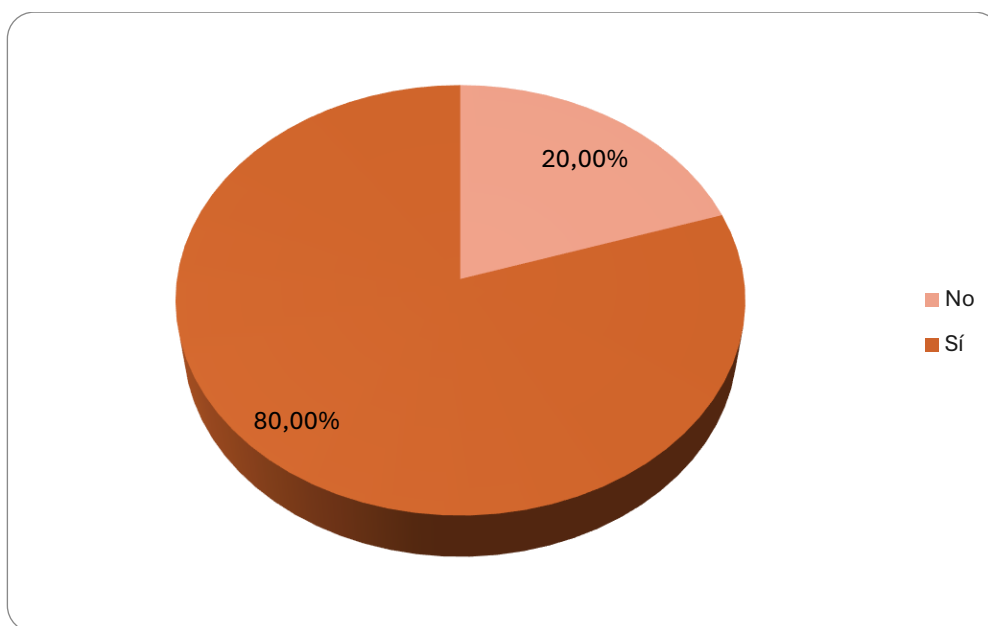
La brecha entre el discurso institucional y las prácticas vividas por los docentes sigue siendo un terreno fértil para el análisis crítico. En el caso de Matinhas (Brasil), los relatos recogidos permiten comprender no solo las carencias formativas, sino también las potencialidades que emergen incluso en contextos adversos. Esta sección examina precisamente eso: las formas en que la formación continua se ha concretado en la experiencia del profesorado, atendiendo a los formatos más habituales, al carácter obligatorio o voluntario de la participación, y a las relaciones que estos factores mantienen con los procesos de reconfiguración identitaria docente vividos durante y después de la emergencia sanitaria.

#### **5.4.3 Acciones de formación continua en la práctica: Frecuencia, Formatos y la Lógica de la Obligatoriedad**

En el discurso oficial, la formación continua ocupa un lugar estratégico. Sin embargo, su presencia en la vida escolar cotidiana suele ser más intermitente que estructural. A partir del análisis de las experiencias recogidas en *Matinhas* (Brasil), se observa que esta formación, lejos de constituirse como un proceso sostenido, transita entre intentos puntuales, vacíos institucionales y esfuerzos individuales. Más que una política consolidada, aparece como un campo en disputa, donde se entrecruzan expectativas, carencias y búsquedas genuinas de sentido.

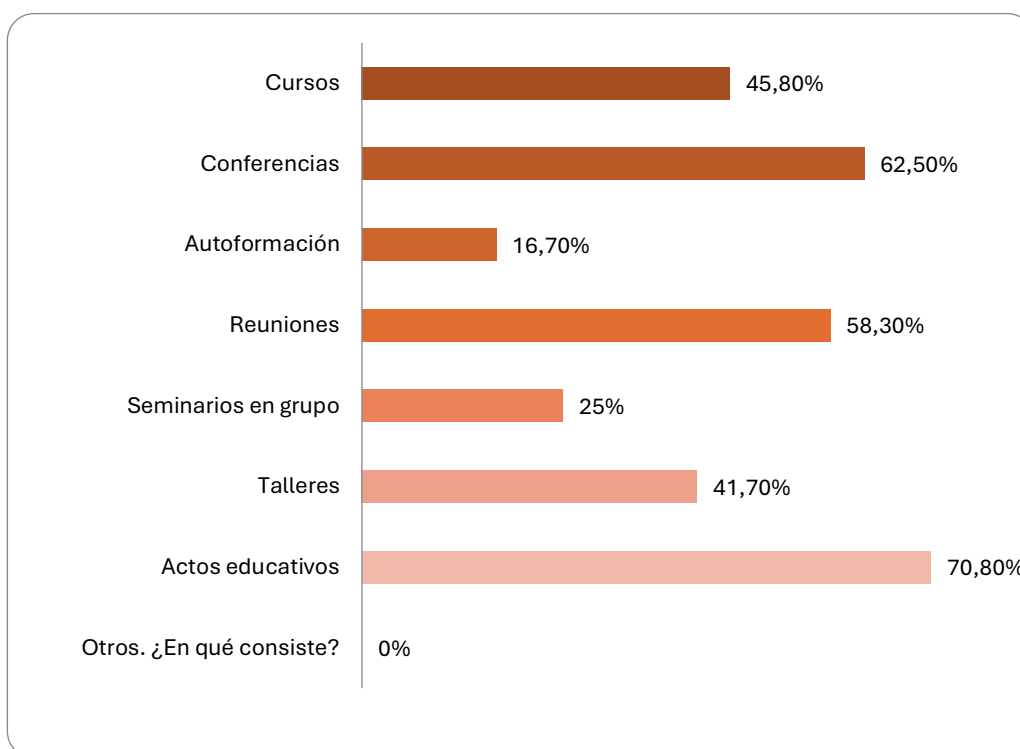
Este apartado examina cómo el profesorado ha venido participando en acciones de formación continua durante el periodo en que actualmente desarrolla su práctica. Se consideran los formatos más comunes de estas formaciones y si su asistencia es planteada como un requisito institucional o una decisión voluntaria. El análisis se apoya en las teorías sobre la profesionalidad docente y la identidad, no con el ánimo de encasillar respuestas, sino para leer entre líneas cómo estos procesos se entretejen con la vivencia concreta de quienes enseñan. Lo que aquí interesa no es solo el dato, sino lo que subyace: las tensiones, los silencios, las adaptaciones forzadas que marcaron el paso abrupto a una enseñanza remota. Todo ello contribuye a comprender cómo se ha ido reconfigurando el oficio, no como algo que se define de una vez por todas, sino como algo que se va rehaciendo en el cruce entre la experiencia y la contingencia.

**Gráfico 18: Participación del profesorado en acciones de formación continua.**



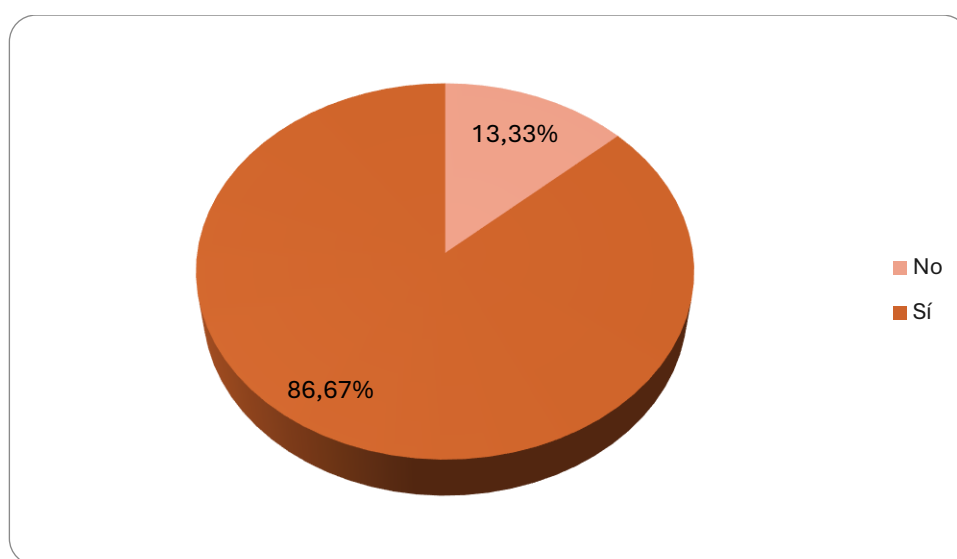
Fuente: Datos de la investigación (2023).

**Gráfico 19: Formatos de formación continua en los que participaron los docentes**



Fuente: Datos de la investigación (2023).

**Gráfico 20: Obligatoriedad de la asistencia a programas de formación continua según los docentes**



Fuente: Datos de la investigación (2023).

El análisis revela que el 80% del profesorado afirmó haber participado en algún tipo de formación continua durante su actuación actual, lo cual puede considerarse un indicador positivo de implicación con procesos formativos. Sin embargo, los formatos predominantes de estas acciones son eventos puntuales y escasamente sistematizados: eventos Actos educativos (70,8%), conferencias (62,5%), reuniones (58,3%) y cursos (45,8%).

Estos datos demuestran que, aunque las formaciones están teniendo lugar, la predominancia de formatos esporádicos y de corta duración evidencia una concepción aún tecnicista y episódica de la formación continua, como critican autores como Imbernón (2010), Candau (1999) y Nóvoa (1992). Las acciones mencionadas, en general, no permiten una profundización crítica, un diálogo colectivo ni la construcción de saberes docentes situados, estando muchas veces centradas en la transmisión de informaciones externas al cotidiano escolar del profesorado.

La obligatoriedad de la participación del profesorado en las acciones formativas, confirmada por el 86,67% de los encuestados, también llama la

atención. Aunque la obligatoriedad puede garantizar la asistencia, no asegura por sí sola la calidad ni el compromiso genuino del profesorado con los procesos formativos, especialmente cuando estos no dialogan con sus realidades y necesidades.

La presencia de acciones de autoformación (16,7%) y seminarios en grupo (25%) sigue siendo minoritaria, lo que refuerza la idea de que los modelos constructivos y colaborativos de formación aún enfrentan barreras estructurales y culturales para consolidarse. Como señalan Marcelo y Vaillant (2009), para que la formación tenga un impacto real en la práctica y en la identidad docente, debe ser reflexiva, situada e integrada al proyecto pedagógico de las escuelas.

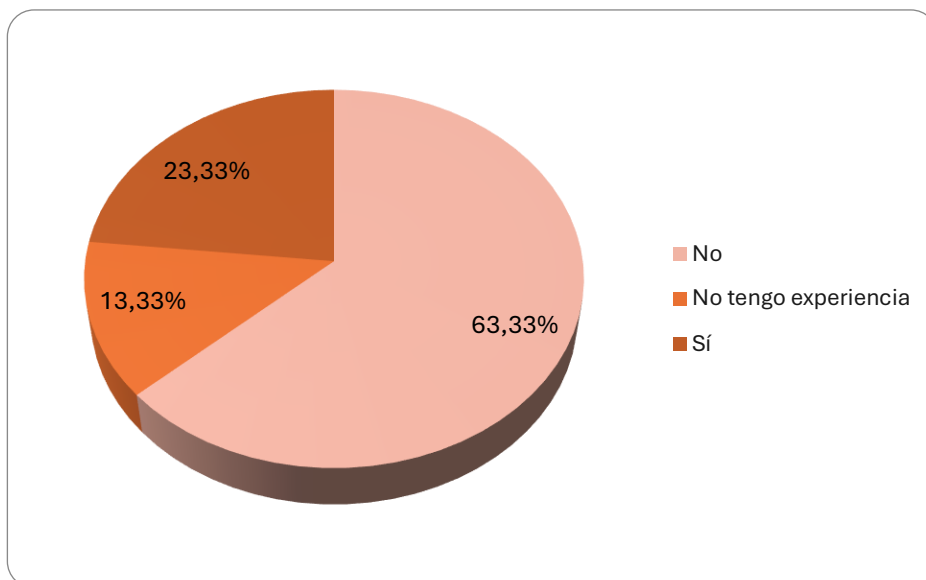
#### **5.4.4 Formación Continua para la Enseñanza Remota: Ausencia de Apoyo y Tensiones en la Reconstrucción de la Profesionalidad Docente**

La experiencia de la enseñanza remota supuso un punto de inflexión en las formas de ejercer la docencia, obligando a redefinir prácticas, asumir nuevas lógicas de mediación y enfrentarse a incertidumbres que también interpellaron la propia identidad profesional. En ese escenario, cobra relevancia analizar cómo fueron acompañados los docentes en el proceso, particularmente en lo que se refiere a las propuestas formativas que intentaron responder, con mayor o menor alcance, a los desafíos de enseñar en entornos virtuales y a los contenidos que dichas iniciativas pusieron en circulación.

El gráfico 15 presenta tres aspectos centrales:

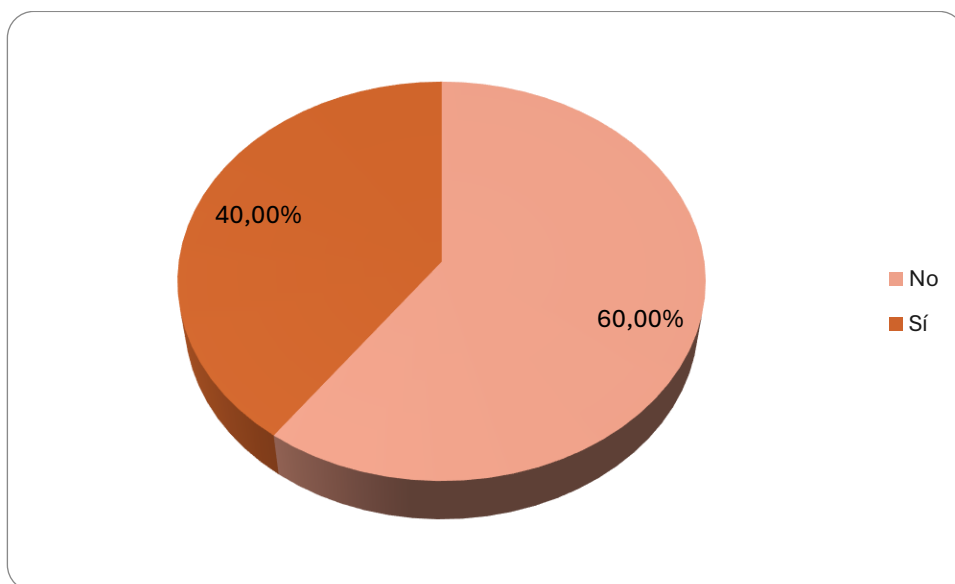
- (1) si el profesorado participó en alguna formación al iniciar la enseñanza remota;
- (2) si desde la pandemia ha recibido formación dirigida específicamente a la enseñanza en línea;
- (3) cuáles fueron los enfoques temáticos de estas acciones, abarcando soporte tecnológico, pedagógico, curricular y emocional.

#### **Gráfico 21: Participación docente en formación continua al iniciar la enseñanza en línea o a distancia**



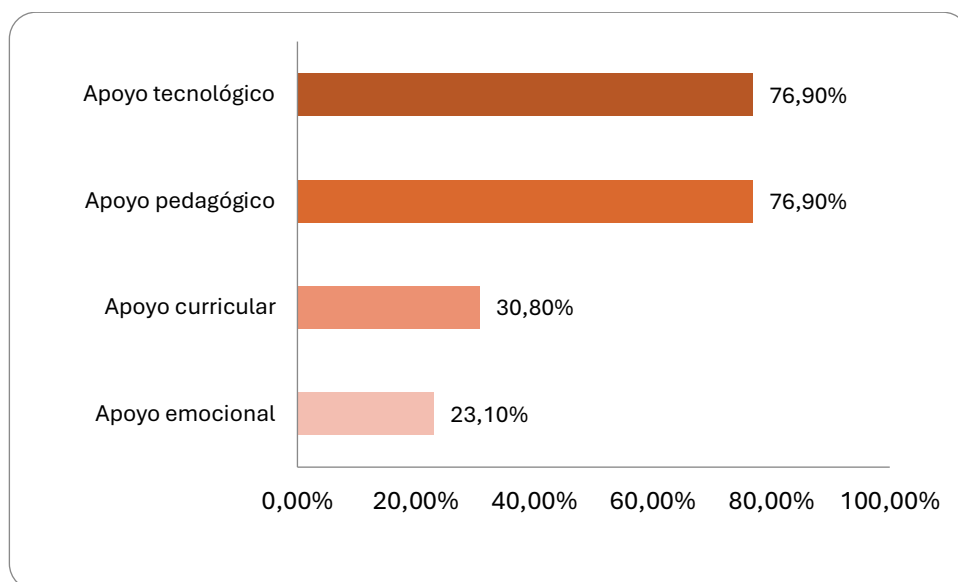
Fuente: Datos de la investigación (2023).

**Gráfico 22: Formación continua recibida por docentes sobre enseñanza en línea durante la pandemia**



Fuente: Datos de la investigación (2023).

**Gráfico 23: Enfoques principales de las formaciones continuas recibidas durante la pandemia**



Fuente: Datos de la investigación (2023).

Los datos evidencian que solo el 13,33% del profesorado participó en alguna formación al iniciar la enseñanza remota, y el 23,33% ni siquiera tenía experiencia previa con esta modalidad. Esto revela una inmersión forzada y solitaria, en la que el docente tuvo que aprender haciendo, sin el apoyo formativo necesario. Esta realidad refuerza la idea de que la formación para la docencia digital no estaba prevista ni institucionalmente valorada, ni siquiera en contextos de emergencia, lo que respalda la crítica de autores como Imbernón (2010) y Nóvoa (2001) sobre la desarticulación entre la formación y la práctica profesional.

Con respecto a las acciones formativas ofrecidas durante la pandemia y después de su momento más crítico, el 63,33% del profesorado afirmó no haber recibido ninguna formación orientada a la docencia en línea. Este dato revela una debilidad estructural en la promoción institucional de procesos formativos que realmente dialoguen con las necesidades del profesorado. Lejos de tratarse de una omisión puntual, lo que se observa es una distancia persistente entre el discurso normativo y la experiencia vivida en las escuelas. La falta de propuestas contextualizadas contradice el principio de que la formación continua es una dimensión constitutiva del ser docente, como subrayan Roldão (2005) y Marcelo y Vaillant (2009), para quienes el desarrollo profesional no puede desvincularse

del contexto, de la práctica reflexiva ni de los desafíos éticos que atraviesan la enseñanza.

Dentro del grupo que sí tuvo acceso a algún tipo de formación, equivalente al 40% del total, se observa que los temas más abordados fueron el apoyo tecnológico y el apoyo pedagógico, ambos señalados por un 76,9% de los participantes. Esta coincidencia en los porcentajes sugiere que las iniciativas formativas, aunque limitadas en alcance, buscaron responder simultáneamente a los desafíos técnicos y pedagógicos que la enseñanza remota impuso de forma abrupta. Por otro lado, el soporte emocional fue contemplado por solo tres docentes (23,1%), lo que evidencia un desajuste entre las necesidades subjetivas del profesorado en tiempos de crisis y las temáticas priorizadas en las formaciones. Este dato resulta especialmente relevante si consideramos que la dimensión emocional es constitutiva de la identidad docente (Tardif & Lessard, 2005; Nóvoa, 1992), y que la enseñanza remota generó un campo de tensiones y vulnerabilidades psíquicas que exigían cuidado y escucha cualificada.

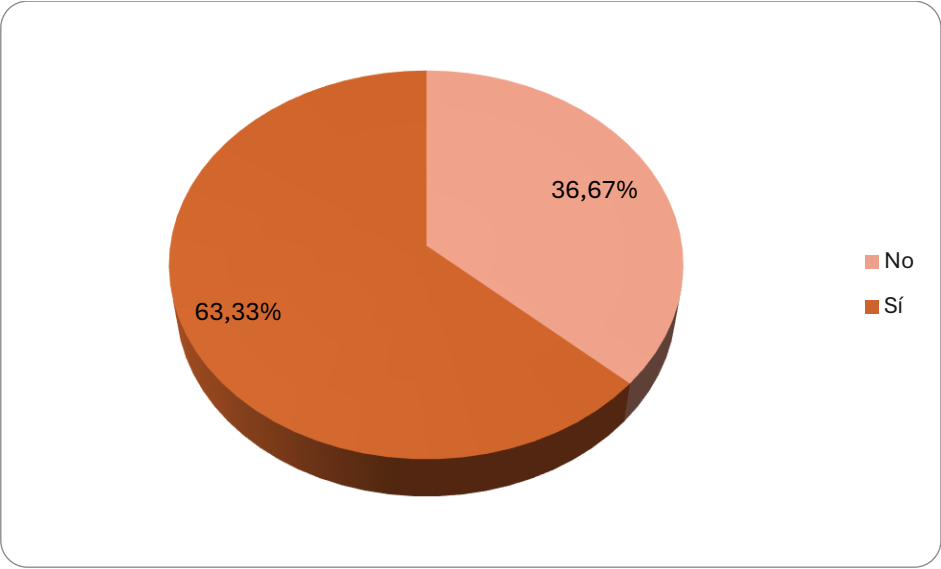
Aunque el soporte curricular y pedagógico apareció como preocupación en parte de las formaciones, es posible inferir que la mayoría de estas acciones se mantuvo en el ámbito de la instrumentalización técnica, en detrimento de la reflexión crítica sobre la docencia en tiempos digitales. Esto corrobora lo planteado por Candau (1999), quien señala que gran parte de las políticas de formación continua aún operan bajo una lógica de reciclaje y adaptación, y no de reconfiguración crítica de la práctica docente y de la identidad profesional.

#### ***5.4.5 Percepciones Docentes sobre la Relevancia y Efectividad de la Formación Continua en el Contexto de la Pandemia***

El gráfico 16 ofrece indicios sobre cómo el profesorado valoró las acciones formativas implementadas en el contexto de transición forzada hacia la enseñanza remota. Más allá de medir niveles de satisfacción, lo que se busca es indagar si dichas propuestas lograron generar espacios de escucha significativa, si atendieron a las necesidades sentidas en el ejercicio pedagógico y si promovieron, de hecho, un lugar de coautoría docente en la configuración de los itinerarios de formación. La lectura de estos datos permite problematizar

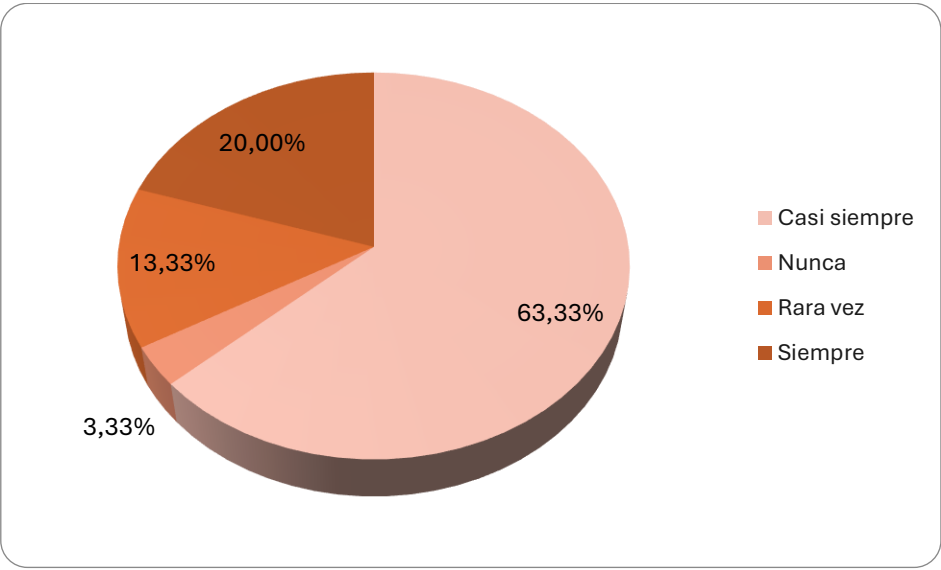
hasta qué punto las iniciativas formativas lograron articularse con los desafíos concretos del aula digital, evitando el riesgo de respuestas genéricas o desancladas del contexto.

**Gráfico 24: Consulta institucional sobre las dificultades docentes en el ejercicio de la enseñanza**



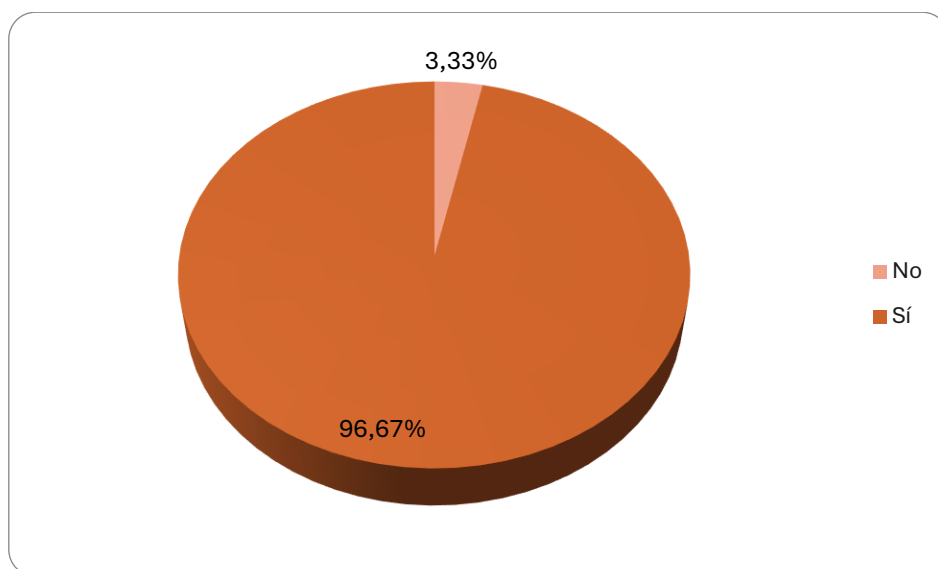
Fuente: Datos de la investigación (2023).

**Gráfico 25: Percepción sobre la pertinencia temática de la formación continua en relación con las demandas docentes**



Fuente: Datos de la investigación (2023).

**Gráfico 26: Valoración docente sobre la utilidad de la formación continua ante el cambio de modalidad educativa**



Fuente: Datos de la investigación (2023).

El primer gráfico revela que el 63,33% del profesorado afirma no ser consultado sobre sus dificultades docentes antes de definir las acciones formativas. Este dato pone de manifiesto la persistencia de una lógica vertical y prescriptiva de formación, en la que el docente es receptor de contenidos y no partícipe en la planificación. Nóvoa (1999) ya advertía sobre el riesgo de un modelo formativo desconectado de la realidad escolar, que desconsidera los saberes de la práctica y debilita la construcción de la identidad profesional.

En el segundo gráfico, solo el 20% afirma que los temas de las formaciones siempre cubren sus lagunas formativas. El mayor porcentaje (63,33%) indica que esto ocurre solo “casi siempre”, un término que sugiere una insuficiencia recurrente. Este desfase entre la oferta y la demanda refuerza la crítica de Candau (1999) sobre la fragmentación de las formaciones, a menudo centradas en contenidos genéricos sin tener en cuenta el contexto real de actuación docente.

Una cifra tan elevada como la que muestra el tercer gráfico, el 96,67 por ciento del profesorado considera que la formación continua puede aportar a la enseñanza remota y a distancia, no puede pasar desapercibida. Lo que se expresa allí va más allá de una simple opinión. Es una señal clara de que los y las docentes reconocen la urgencia de repensar sus prácticas ante un escenario

profundamente alterado. Sin embargo, esa esperanza depositada en la formación no siempre encuentra eco en las experiencias vividas.

Muchos de los itinerarios formativos a los que accedieron no lograron acompañar sus inquietudes reales ni responder al ritmo acelerado de las transformaciones. Esa disonancia entre la expectativa y la vivencia formativa apunta a un vacío estructural. No basta con ofrecer cursos, es necesario que estos dialoguen con la realidad concreta del aula, con los saberes previos, con los tiempos posibles y con las emociones que atraviesan a quienes enseñan.

Escuchar a los docentes, reconocerlos como protagonistas del proceso formativo y construir propuestas que hagan sentido, ahí parece estar el verdadero desafío. Porque cuando la formación se vuelve mero protocolo, pierde su potencia. Pero cuando se enraíza en la experiencia, puede, de hecho, convertirse en una fuerza transformadora.

## **5.5 Entre Saberes, Pertenencias y Desafíos: La Docencia Redefinida por la Experiencia Online/Remota**

El tránsito abrupto hacia la enseñanza remota no solo alteró la logística escolar. Tocó fibras más profundas. Modificó rutinas, desdibujó certezas, desordenó prioridades. Para muchos docentes, fue también una experiencia de extrañamiento: de su práctica, de su rol, de sus límites. No bastaba con trasladar contenidos al entorno virtual. Había que reaprender a enseñar desde otros códigos, otros tiempos, otros silencios. Y en medio de ese reacomodo forzado, emergieron tensiones que pusieron en jaque no solo las metodologías, sino también las formas de estar y de ser docente. Lo que estaba en juego no era únicamente el dominio de plataformas digitales, sino la capacidad de reconstruirse profesionalmente en condiciones de alta incertidumbre y fragilidad emocional.

### **5.5.1 Ser Docente en la Enseñanza Online: Reconfiguraciones, Pertenencia y Malestares**

El paso de la enseñanza presencial a la remota, tan brusco como inevitable, no fue solo una reconfiguración metodológica. Fue, para muchos docentes, una ruptura. De pronto, la sala de aula ya no era un espacio compartido, sino una ventana inestable, una conexión incierta, una voz sin rostro al otro lado de la pantalla. Y aunque la medida respondía a una emergencia sanitaria, los impactos fueron más profundos de lo que se previó. No afectaron únicamente la organización del trabajo pedagógico. Alteraron también las formas de estar en la profesión, removiendo certezas y erosionando referencias que durante años habían sostenido el sentido del “ser docente”.

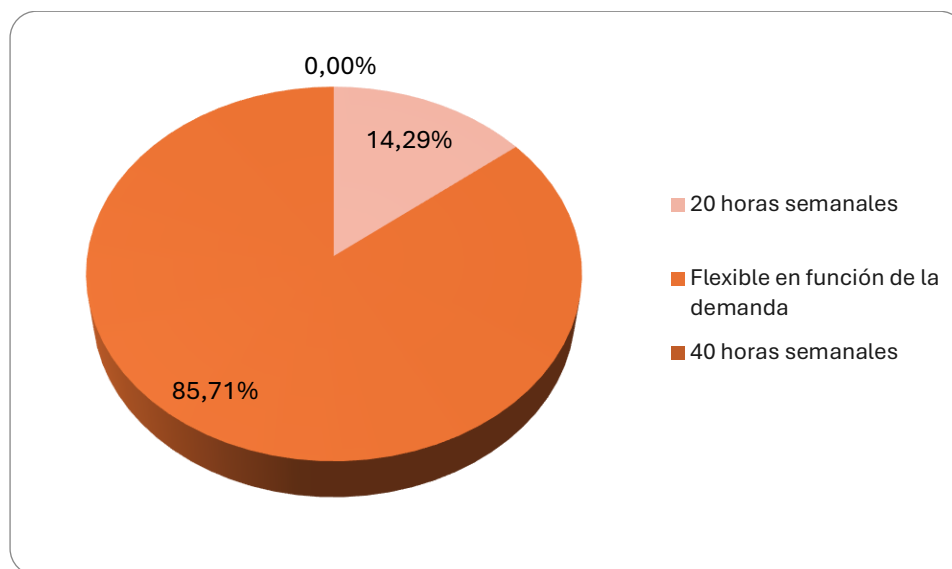
En este apartado, se examinan los datos recogidos mediante el cuestionario aplicado al profesorado de la red municipal de Matinhas (Brasil) (PB). Lo que se buscó no fue una mera lista de dificultades, sino una lectura situada de las vivencias compartidas: los malestares cotidianos, la fragilidad emocional, los saberes convocados a la fuerza, los síntomas físicos y psíquicos que empezaron a aparecer en medio de la incertidumbre, y aquella pregunta latente que muchos evitaron formular en voz alta, pero que rondaba: ¿aún soy el mismo docente?

Los relatos dan cuenta de un desgaste no solo técnico, sino también subjetivo. No se trataba de aprender a usar plataformas digitales, sino de encontrar sentido en medio del ruido. La distancia física amplificó el sentimiento de desconexión, mientras que la presión institucional muchas veces ignoró los ritmos humanos. La sobrecarga se volvió constante. La motivación, intermitente. Y el ideal profesional que una vez inspiró la vocación, en ciertos casos, pareció desdibujarse.

Antes de abordar las dimensiones más íntimas de este proceso, es necesario observar su marco estructural. La carga horaria asignada a la enseñanza remota influye directamente en la calidad de la planificación, en los vínculos que se logran o no establecer con los estudiantes, y en el ya frágil equilibrio entre vida personal y trabajo. Lo que sigue es una presentación de cómo se distribuyó esa carga horaria entre los participantes de esta

investigación. No para reducir la experiencia a un número, sino para dimensionar, al menos en parte, el esfuerzo que implicó sostener la enseñanza en condiciones tan adversas.

**Gráfico 27: Distribución de la Carga Horaria Dedicada a la Enseñanza Online/Remota por el Profesorado**



Fuente: Datos de la investigación (2023).

El gráfico presentado ilustra cómo se distribuyó la carga horaria que el profesorado de la red municipal de Matinhas (Brasil) dedicó a la enseñanza remota durante el período de no presencialidad. Una gran mayoría, el 85,71%, señaló que su jornada se organizaba de manera flexible, ajustándose a las demandas del día a día. Solo el 14,29% mencionó contar con una carga fija de 20 horas semanales. Curiosamente, ningún docente declaró una jornada regular de 40 horas, lo que ya indica cierta singularidad del contexto.

Estos datos no pueden ser leídos únicamente como indicadores organizativos. Lo que está en juego aquí es algo más profundo: la forma como el trabajo docente fue regulado en un escenario de emergencia. La llamada “flexibilidad”, tan celebrada en algunos discursos, parece haber funcionado como un eufemismo para una disponibilidad permanente, donde el límite entre lo laboral y lo personal se volvió difuso, a veces inexistente.

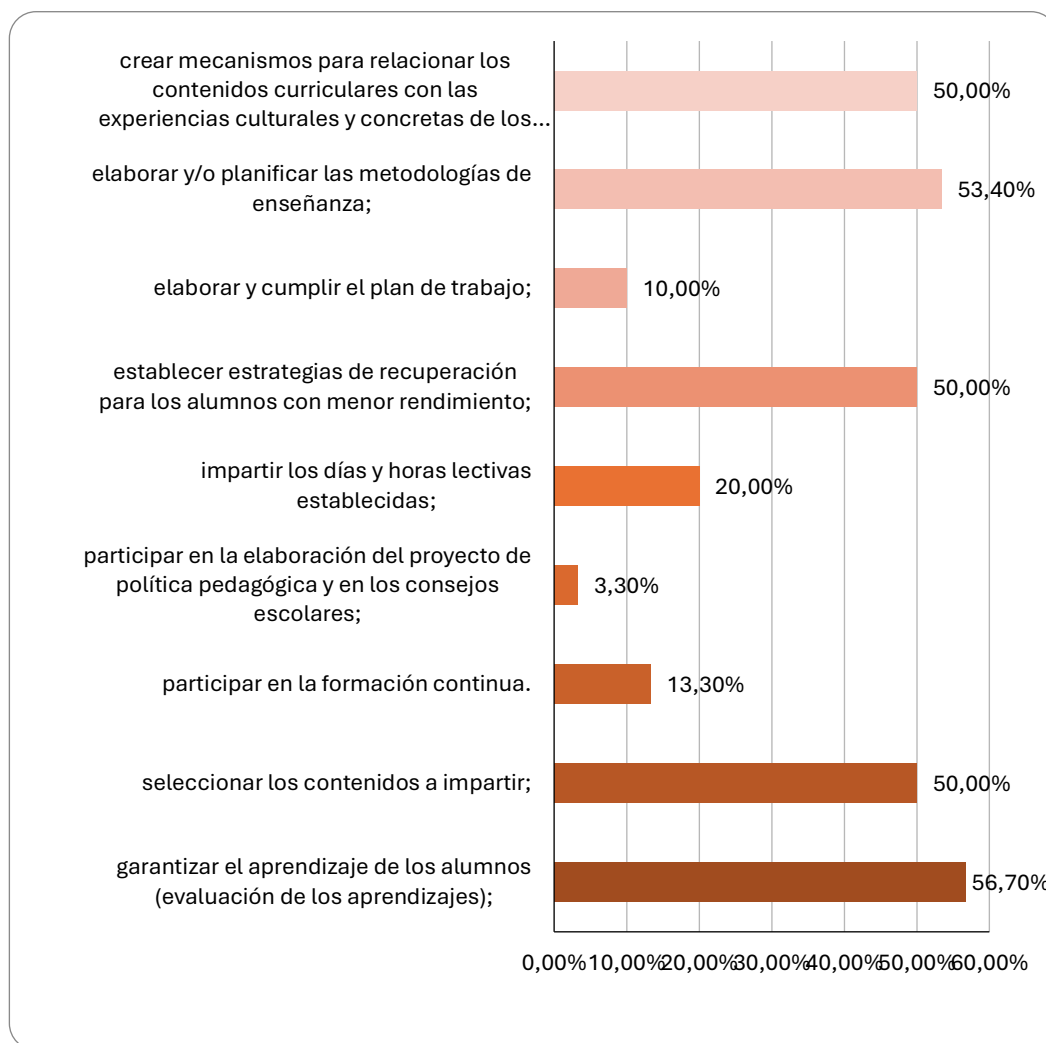
No se trata solamente de tener o no tener horario fijo. Se trata de saber cuándo se desconecta, de poder planificar con base en certezas mínimas. La ausencia de una normatización clara no solo compromete la organización pedagógica. Erosiona también el sentido de pertenencia institucional y, en última instancia, afecta la propia percepción de legitimidad del trabajo realizado.

Como bien advierte Nóvoa (1992), ejercer la docencia con profesionalidad requiere más que vocación o competencia técnica. Exige reconocimiento. Un reconocimiento que no puede darse en el vacío, sino en el marco de estructuras estables y reglas claras. Cuando estas estructuras fallan, lo que se desestabiliza no es solo el horario de trabajo, sino también la identidad de quien enseña.

Aunque en un primer momento la flexibilidad horaria asociada a la docencia remota pueda interpretarse como un signo de autonomía profesional, los datos analizados invitan a leer este fenómeno desde una perspectiva más crítica. En la práctica, tal flexibilidad ha significado, para muchos docentes, una dilución de los límites entre lo laboral y lo personal, una extensión indefinida de la jornada y una sobrecarga emocional no siempre visibilizada. Más que una ventaja, lo que se evidencia es un proceso de precarización encubierta que afecta no solo las condiciones objetivas del trabajo educativo, sino también dimensiones subjetivas claves en la configuración de la identidad profesional.

Al migrar hacia la enseñanza remota, el profesorado enfrentó el reto de reorganizar sus prácticas pedagógicas, adaptando funciones esenciales de la docencia a un entorno digital muchas veces desconocido. El siguiente gráfico presenta las funciones que, según los sujetos de la investigación, exigieron mayor reestructuración, resiliencia y adaptación frente a las limitaciones impuestas por la modalidad no presencial. El análisis de estos datos permite comprender las áreas más críticas de la actuación docente durante la pandemia e indica caminos importantes para la formulación de políticas públicas de formación continua y de apoyo institucional.

**Gráfico 18: Funciones Docentes con Mayor Grado de Dificultad en la Enseñanza Online/Remota**



Fuente: Datos de la investigación (2023).

Los datos analizados muestran que una de las mayores dificultades en la enseñanza remota fue garantizar el aprendizaje y su evaluación, señalada por el 56,7% del profesorado. La distancia física, las barreras tecnológicas y la imposibilidad de un seguimiento individualizado afectaron directamente la eficacia pedagógica. Como advierten Tardif y Lessard (2005), la docencia es

también vínculo, presencia, interacción, dimensiones debilitadas en la virtualidad.

Otras tareas críticas fueron la planificación metodológica (53,4%), la selección de contenidos (50%) y la atención a estudiantes con bajo rendimiento (50%), revelando una falta de formación previa adaptada a este nuevo escenario. Las decisiones pedagógicas, en medio de la incertidumbre, exigieron competencias que muchos docentes aún estaban construyendo.

Si bien en proporciones menores, las dificultades señaladas en relación con el mantenimiento de horarios estables (20%) y la participación en espacios de formación continua (13,3%) reflejan no solo una reorganización forzada del tiempo docente, sino también una sobrecarga sostenida que desbordó las rutinas profesionales. Estos datos, lejos de ser anecdóticos, apuntan a una desestabilización más amplia de la profesionalidad docente durante la enseñanza remota, en la que se tensionaron coordenadas identitarias y operativas fundamentales. Todo ello reafirma la urgencia de diseñar políticas formativas sensibles al contexto, capaces de acompañar la práctica más allá del mero adiestramiento técnico y de ofrecer un sostén ético, pedagógico y emocional al oficio de enseñar en tiempos de dislocación.

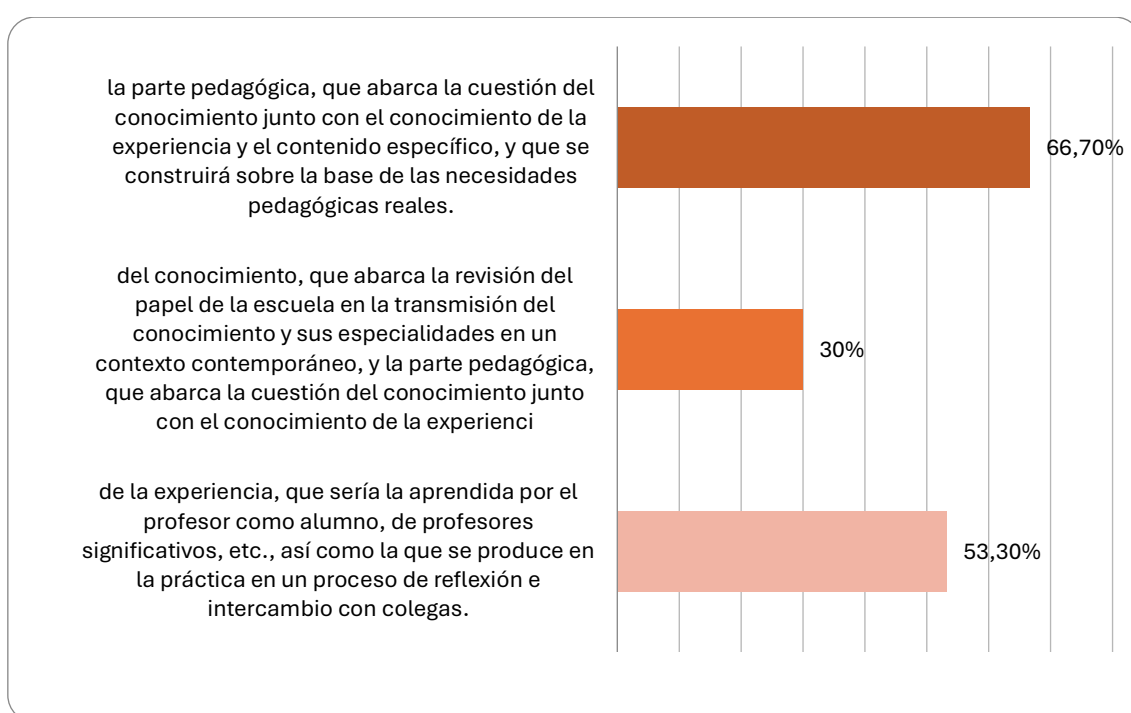
### ***5.5.2 Saberes Docentes y los Desafíos de la Enseñanza Online/Remota***

La irrupción abrupta de la enseñanza remota descolocó los marcos tradicionales del oficio docente. Sin demasiado margen, hubo que rehacer la práctica sobre terreno movedizo. En ese tránsito forzado se puso en juego no solo el uso de herramientas, sino también la capacidad de activar o reinventar los saberes contruidos a lo largo de toda una trayectoria.

Tardif (2002) recuerda que el saber docente implica mucho más que contenido disciplinar. Se trata de una trama compleja de experiencias acumuladas, intuiciones pedagógicas, modos de leer lo que ocurre en el aula, vínculos contruidos día a día. Pero en la virtualidad, esos saberes anclados en la presencia física fueron empujados hacia formatos inciertos. No siempre fue posible sostenerlos. A veces sí, pero en otras hubo que improvisar.

En esta investigación, se pidió al profesorado de la red municipal de Matinhas (Brasil) que identificara cuáles de esos saberes resultaron más difíciles de movilizar en el contexto remoto. El gráfico que se presenta a continuación recoge esas respuestas y permite intuir los puntos de mayor tensión entre lo que ya se sabía hacer y lo que de pronto hubo que aprender de nuevo.

**Gráfico 28: Saberes Docentes con Mayor Dificultad de Movilización en la Enseñanza Online/Remota**



Fuente: Datos de la investigación (2023).

El gráfico sobre los saberes docentes que resultaron más difíciles de movilizar en la enseñanza remota permite vislumbrar, más allá de los números, una cierta inquietud de fondo. Hay algo que no logró traducirse bien cuando se intentó enseñar desde una pantalla. Algo que se movió. Algo que faltó.

El dato más contundente es que el 66,7% de los y las docentes mencionaron los saberes pedagógicos como los más afectados. Y no es casual. Son los que permiten convertir el contenido en acto didáctico, darle forma,

hacerlo próximo, comprensible, vivo. Tardif (2014) los describe como ejes que organizan la práctica. Sin ellos, enseñar se vuelve incierto, casi un salto al vacío metodológico. Las estrategias habituales no encajaban bien en ese nuevo entorno. La evaluación, los recursos, los tiempos. Todo se vio alterado.

Algo más de la mitad, un 53,3%, apuntó a los saberes de la experiencia. Esos que se construyen con los años, en los pasillos de la escuela, en la mirada que ya anticipa la duda del alumno, en el clima que se genera en clase. Saber que no se explica, pero que sostiene. La virtualidad lo diluyó. Y con él, cierta seguridad, cierta pertenencia.

Por último, un 30% refirió dificultades con los saberes del conocimiento. Aunque en menor proporción, también aquí se percibe una grieta. Adaptar los contenidos disciplinares a plataformas digitales, sin perder profundidad ni sentido, fue una tarea nueva para muchos. No bastaba con saber la materia. Había que encontrar la forma de volverla enseñable en otros formatos.

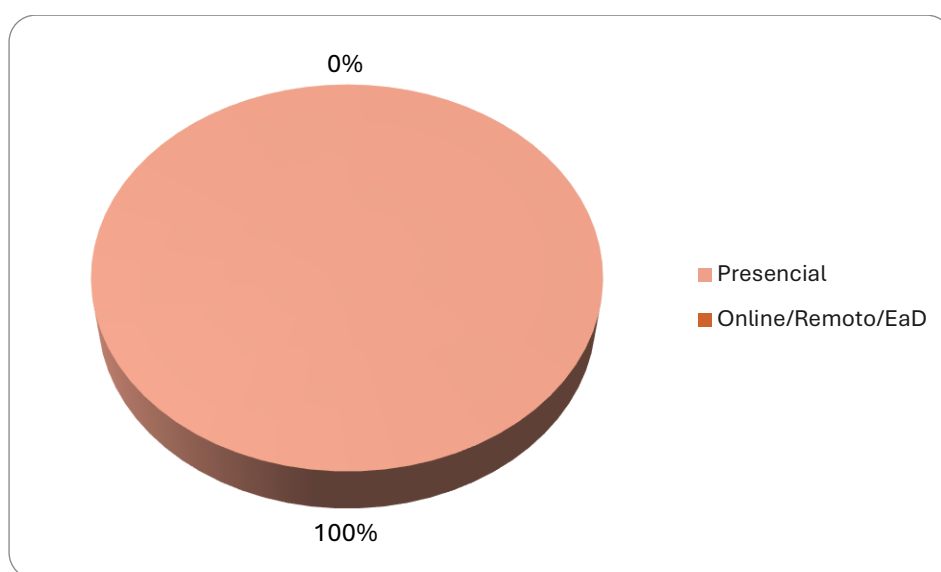
Todo esto confirma que enseñar no es repetir procedimientos ni dominar herramientas, sino activar un saber complejo, relacional, situado. Cuando el contexto cambia de manera abrupta, como ocurrió con la enseñanza remota, ese saber se sacude, se resiente. Y entonces, más que nunca, se vuelve necesaria una formación que acompañe, que escuche, que permita pensar de nuevo lo que significa enseñar.

### **5.5.3 Sentido de Pertenencia al Formato de Enseñanza: Presencial vs Online/Remoto**

La cuestión del sentido de pertenencia a una modalidad educativa no es menor cuando se busca comprender los desplazamientos identitarios del profesorado. Lejos de tratarse de una mera preferencia metodológica, la forma en que los docentes se vinculan, o no, con determinado formato de enseñanza atraviesa directamente su modo de estar en el mundo escolar. Esta identificación no solo modela prácticas y relaciones, sino que incide en la manera en que cada

docente se reconoce en su rol, negocia su legitimidad y sostiene su profesionalidad frente a contextos cambiantes.

**Gráfico 29: Formato de enseñanza con el que el profesorado se siente más identificado**



Fuente: Datos de la investigación (2023).

El gráfico presentado revela un dato contundente. La totalidad del profesorado participante manifestó sentirse más identificado con la enseñanza presencial. No es un detalle menor. Es una preferencia unánime. Y no parece deberse únicamente a una cuestión metodológica o de hábito, sino a algo más profundo, más estructural, incluso más afectivo.

Ante la pregunta sobre su identificación con la enseñanza presencial, las respuestas no siguieron una única lógica. Se desplegó, más bien, una constelación de motivos que entrelazaban lo pedagógico con lo emocional, lo aprendido con lo vivido, lo técnico con lo humano. Algunos docentes señalaron

sin rodeos: lo presencial les permite “ver” más allá de lo evidente, captar gestos que no se dicen, silencios cargados de sentido. No se trataba solo de impartir contenido, sino de esa interacción cotidiana que solo el aula física facilita leer un rostro confundido, anticipar una pregunta no formulada, acompañar una emoción que interrumpe la clase. En esos detalles mínimos, casi invisibles, es donde muchos ubican el verdadero corazón del acto de enseñar. Una de las frases recogidas resume bien este sentir: en la presencialidad hay afecto, se logran resultados, estamos juntos. Lo presencial no solo es un espacio físico, es también una condición relacional.

Otros indicaron que se sienten más seguros, más dueños de su práctica en el entorno presencial. Como si la distancia virtual les restara agencia, les robara certezas. Para muchos, la enseñanza presencial sigue siendo el terreno donde saben moverse, donde fueron formados, donde construyeron su identidad como docentes. Y cuando uno ha aprendido a ser profesor desde la mirada, desde la voz compartida, desde la pizarra, es comprensible que el salto a lo digital genere desconcierto.

También surgieron comentarios sobre la mayor facilidad para enseñar en el formato tradicional. No por comodidad, sino por claridad. Porque, como afirmaron algunos, presencialmente resulta más sencillo desarrollar las actividades. Y detrás de esa afirmación se adivina una cuestión de dominio del oficio, de saber hacer que se ha ido afinando con el tiempo.

La cuestión tecnológica apareció con fuerza. No todos se sienten preparados para el uso de plataformas o para sortear las inestabilidades de conexión que afectan no solo al profesorado, sino también al alumnado. A eso se suman las dudas sobre la eficacia del aprendizaje en entornos virtuales. Muchos expresaron su inquietud por no saber si los estudiantes estaban realmente presentes, atentos, comprometidos.

Finalmente, pero no por ello menos importante, varios docentes subrayaron el valor de la convivencia, del lazo afectivo, de la socialización. Porque la escuela, además de transmitir conocimientos, es también un lugar donde se aprende a estar con otros. Y eso, a través de una pantalla, se vuelve más difícil.

En conjunto, estas voces configuran un mapa de sentidos que otorga centralidad a lo humano, a lo situado, a lo tangible. No se trata de una defensa

nostálgica de la presencialidad, sino de una afirmación identitaria, de un modo de entender la enseñanza como experiencia encarnada, emocional y relacional. Una enseñanza que, cuando se ve desplazada a lo remoto, exige una revisión profunda de los modelos formativos y de las políticas que los sostienen. No para negar el futuro digital, sino para construirlo sin renunciar a aquello que da sentido a la docencia.

#### 5.5.4 Repercusiones de la Pandemia en la Identidad y en la Práctica Docente: Voces de las Profesoras

Esta subsección se propone indagar cómo las experiencias vividas durante la pandemia de la Covid-19 incidieron en las prácticas pedagógicas y en los procesos identitarios de las docentes participantes. A partir de sus relatos, se delinean no solo los obstáculos que trajo consigo la enseñanza remota de emergencia, sino también las respuestas creativas que ellas mismas forjaron para sostener el vínculo pedagógico en medio del desconcierto. Más allá del plano técnico, sus testimonios permiten entrever sentidos en movimiento, gestos de resistencia y reconfiguraciones profundas del ser docente, atravesadas por la incertidumbre, pero también por el compromiso ético con el oficio.

El análisis de las respuestas se organizó en tres categorías temáticas, definidas a partir de la codificación de las entrevistas:

**Tabla 7: Categorías de análisis**

| CÓDIGO | CATEGORÍA TEMÁTICA                                    | DESCRIPCIÓN                                                                                                       |
|--------|-------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| C1     | Desafíos de la enseñanza remota                       | Obstáculos técnicos, emocionales y pedagógicos enfrentados en el proceso de transición hacia la enseñanza remota. |
| C2     | Reconfiguración identitaria y capacidad de adaptación | Cambios en la percepción de sí misma como profesora y desarrollo de nuevas competencias.                          |
| C3     | Fragilidades y rupturas en la experiencia docente     | Sentimientos de impotencia, aislamiento, frustración y crisis de sentido durante la pandemia.                     |

Fuente: elaboración propia, 2024.

## **1. Desafíos de la enseñanza remota: improvisación, desigualdades y reestructuración de la práctica**

En los relatos de las docentes entrevistadas, la enseñanza remota no aparece como una opción planificada, sino como una urgencia impuesta, súbita, cargada de incertidumbres. P2, por ejemplo, no duda en definir aquel momento como un tiempo de “miedos e inseguridades”, donde cada paso requería aprender algo nuevo mientras ya se estaba haciendo. P4 y P5 subrayan, además, que las barreras no fueron solo emocionales: las dificultades con las plataformas digitales, la falta de conectividad estable y la escasez de dispositivos adecuados dibujaron un escenario desigual desde el inicio. P10 aporta un matiz revelador al describir las múltiples estrategias creadas para compensar la falta de acceso, cuadernos impresos, vídeos grabados, clases virtuales, todo ello en un intento de sostener el vínculo con estudiantes que no siempre podían responder. Estas voces, en su conjunto, no solo narran un cambio metodológico forzado, sino también una ruptura en los modos habituales de enseñar y acompañar. Como advierte Flick (2018), lo que emerge en estos contextos no es únicamente una demanda técnica, sino una exigencia de adaptación sensible ante realidades profundamente desiguales.

## **2. Reconfiguración identitaria y fortaleza profesional: aprender, adaptarse y resistir**

A pesar de las dificultades, muchas participantes relataron que el contexto pandémico también fue un momento de reinención profesional. P1 reconoce que “aprendí a valorar aún más la relación con el alumnado y a ser más flexible en las actividades pedagógicas”. P5, por su parte, afirma que, aunque se sintió frágil, también percibió “su capacidad de adaptación y dedicación”.

La profesora P6 relata que la enseñanza remota la llevó a “crear nuevos contenidos digitales y reflexionar sobre la forma de transmitir conocimiento”, lo que ilustra el movimiento de reconstrucción identitaria descrito por Dubar (2005): la crisis como punto de inflexión y rearticulación de sentidos.

En sintonía con Imbernón (2010), se observa que la resiliencia docente no es un atributo meramente individual, sino una construcción que se da en redes

de apoyo, en los espacios de formación y en la reflexión colectiva sobre la práctica. La pandemia, en este sentido, operó como catalizador del desarrollo de nuevas competencias y de la reafirmación de valores vinculados a la profesión.

### **3. Fragilidades y rupturas en la experiencia docente: sensación de impotencia y vaciamiento del rol docente**

No obstante, no todos los relatos se inscriben en una narrativa de adaptación o transformación positiva. Algunas voces dan cuenta de un malestar profundo, de un desgaste subjetivo que dejó huellas en la forma de habitar la profesión. La participante P7, por ejemplo, expresó haberse sentido “frágil, impotente, ansiosa y fuera de contexto”, mientras que P9 alude a “la sensación de estar hablando sola”, como metáfora de la desconexión afectiva y pedagógica que marcó muchas de las clases remotas. Estos fragmentos permiten vislumbrar el costo emocional de una práctica que, súbitamente desplazada al entorno digital, desdibujó referentes y descolocó certezas.

P10 señala el impacto emocional generalizado entre el profesorado y plantea dudas sobre si los estudiantes “alcanzarían los objetivos esperados”, considerando el escaso apoyo familiar y el analfabetismo de muchos tutores. Esta dimensión afectiva de la crisis docente escapa a las estadísticas y confirma la relevancia del análisis cualitativo centrado en las subjetividades.

Como advierten Morales-Escobar et al. (2021), la identidad profesional no se construye al margen de las emociones ni de los vínculos sociales que la atraviesan. Más aún, en tiempos de crisis, esas dimensiones simbólicas suelen entrar en fricción con las exigencias estructurales, generando fisuras en los sentidos atribuidos al ser docente. Los testimonios recogidos dan cuenta precisamente de esa oscilación: entre el compromiso ético con la enseñanza y los límites concretos que desdibujaron, al menos por momentos, la vivencia de pertenencia y eficacia profesional.

Lo que emerge de los relatos no remite únicamente a una pausa en el curso habitual de las cosas, sino a una torsión profunda en las trayectorias docentes. La pandemia no operó como una circunstancia ajena, sino como una irrupción que se incrustó en lo cotidiano, desordenando no solo agendas, sino también marcos identitarios. Certezas que antes parecían firmes comenzaron a

desmoronarse, y los contornos entre lo personal y lo profesional se volvieron más difusos, más porosos, obligando a reconfigurar formas de estar, de enseñar y de sostener el oficio.

Para muchas de las docentes, fue una etapa atravesada por sensaciones de vulnerabilidad, de soledad frente a una pantalla silenciosa, de frustración ante lo que no llegaba, ante lo que no se sabía cómo hacer. Pero, al mismo tiempo y quizás por eso mismo, también fue una etapa de reinención. De pequeños descubrimientos, de estrategias improvisadas que luego se volvieron propias, de competencias que antes no estaban y que, de pronto, comenzaron a formar parte del repertorio docente. Este vaivén entre el desgaste y el crecimiento confirma, una vez más, que la identidad profesional no es un punto fijo, sino un tránsito continuo que se moldea en el cruce entre las condiciones del contexto y las respuestas que, desde dentro, cada uno logra construir.

## **5.6 Dimensiones subjetivas y profesionales de la docencia en la enseñanza online/remota**

Más que una urgencia técnica, lo que atravesó la docencia en aquel periodo fue una conmoción subjetiva de gran magnitud. La migración abrupta hacia la enseñanza remota, impuesta por la emergencia sanitaria, trastocó no solo los marcos pedagógicos, sino también los ritmos internos de quienes enseñaban. No bastaba con dominar herramientas digitales: era necesario sostener el vínculo educativo en medio del vacío de las pantallas, el peso de la incertidumbre y el eco de una pregunta que no siempre encontraba respuesta: ¿alguien me escucha del otro lado?

En este apartado, lo que se intenta no es solo describir impactos, sino escuchar el eco de lo vivido: las emociones desbordadas, la motivación que fluctuaba con los días, la satisfacción profesional que parecía desdibujarse entre tareas acumuladas y la distancia impuesta por la virtualidad. Desde los datos recogidos: cuestionarios, observaciones, fragmentos que aún resuenan y se busca comprender cómo se afectó el equilibrio emocional del profesorado, qué se sostuvo, qué se perdió, qué se transformó en el vínculo con la profesión y con la propia idea de docencia.

El análisis se despliega en tres movimientos. Primero, una aproximación a los malestares más recurrentes: angustias, agotamientos, silencios. Luego, una mirada a la motivación y a esa satisfacción laboral que, aun frágil, encontró formas de subsistir. Por último, se exploran los elementos que alteraron la práctica y el sentido de pertenencia, en un intento por entender cómo la identidad docente fue zarandeada, reformulada, y en muchos casos, reconstruida desde un nuevo lugar.

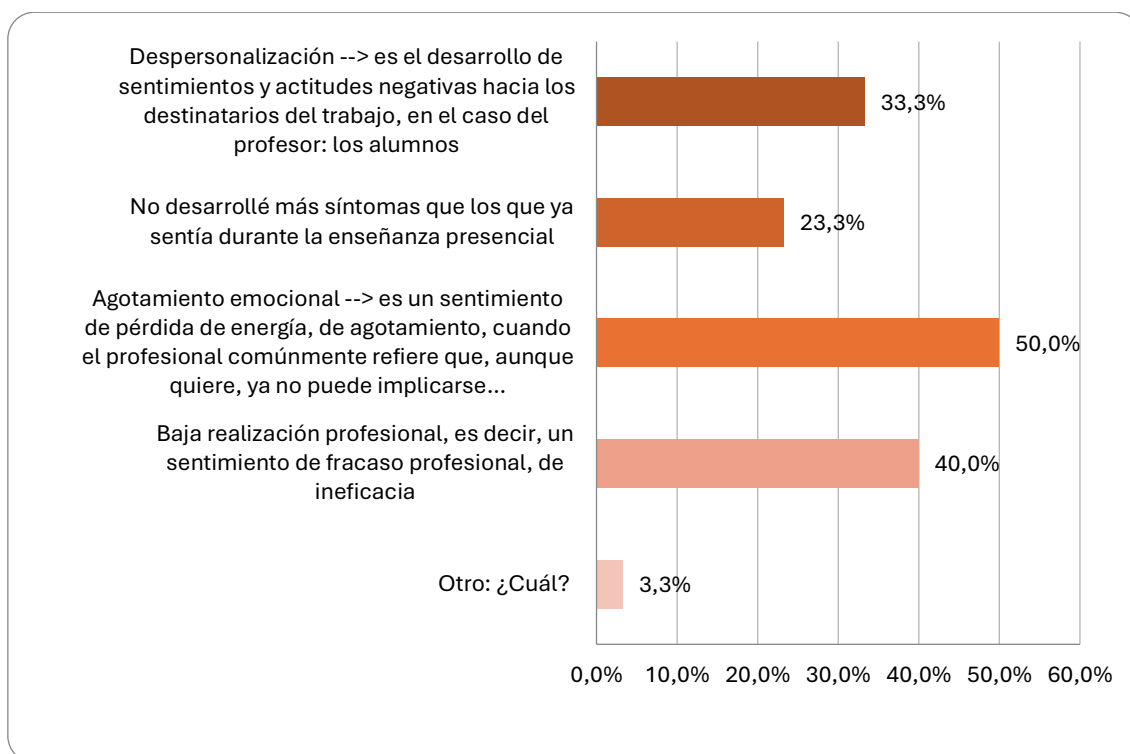
### ***5.6.1 Impactos psicológicos y emocionales en la docencia online/remota***

La experiencia docente durante la pandemia, lejos de reducirse al aprendizaje de plataformas digitales o a la reorganización del currículo, se constituyó como un tránsito denso, cargado de tensiones invisibles y emociones soterradas. En muchos casos, lo que se impuso no fue únicamente el desafío pedagógico, sino la necesidad de sostenerse humanamente frente a un escenario volátil, donde la escuela dejó de ser espacio tangible para devenir interfaz. Enseñar, entonces, fue también resistir el silencio, habitar la incertidumbre y encontrar sentido en medio del desdibujamiento de los límites entre lo profesional y lo personal.

Esta modalidad forzada impuso una distancia que no fue solo geográfica. La ruptura del contacto cotidiano con el alumnado, la ausencia de miradas que devuelven sentido, la soledad de enseñar sin certeza de ser escuchado. Todo ello incidió directamente en la vivencia subjetiva del ser docente.

El gráfico que se presenta a continuación no busca cuantificar un malestar, sino visibilizar síntomas que hablan de una profesión atravesada por exigencias inesperadas. Insomnio, ansiedad, apatía, sensación de ineficacia. Lo que aquí aparece es más que una estadística: es el reflejo de una identidad profesional puesta a prueba, tensionada por la incertidumbre, pero también resignificada en medio del caos.

**Gráfico 30: Síntomas desarrollados durante la actuación en la enseñanza online/remota**



Fuente: Datos de la investigación (2023)

Los datos presentados indican que los profesores enfrentaron una serie de desafíos emocionales, destacándose los siguientes síntomas:

### **1. Agotamiento emocional (50%)**

La mitad del profesorado señaló el agotamiento emocional como uno de los principales efectos de la enseñanza remota. Esta condición refleja la sobrecarga de trabajo impuesta por la necesidad de una adaptación rápida a las nuevas tecnologías, sumada a la presión por resultados y a la dificultad para mantener el compromiso de los estudiantes a distancia (Tardif & Lessard, 2005).

### **2. Baja realización profesional (40%)**

Cerca del 40% del profesorado manifestó haber atravesado momentos de escasa realización profesional durante la enseñanza remota. No se trataba únicamente de una tarea mal ejecutada, sino de una sensación persistente de

insuficiencia, como si, por más esfuerzo invertido, nada fuera suficiente. En buena parte, esta percepción parece estar anclada en la falta de retroalimentación directa por parte del alumnado, en la imposibilidad de interpretar gestos, dudas, silencios. Enseñar, en ese escenario, era como lanzar palabras al vacío.

La distancia física se tradujo, también, en una distancia simbólica que minó el sentido mismo del acto educativo. Sin el aula, sin el murmullo colectivo, sin la mirada que confirma o cuestiona, muchos docentes sintieron que su trabajo perdía densidad, presencia. Lo que en contextos presenciales suele nutrirse del reconocimiento cotidiano, una sonrisa, una pregunta, una mejora en el desempeño, desapareció o se volvió inaccesible. Y con ello, menguó una de las fuentes más potentes de motivación profesional: el vínculo.

Tal como señalan Nóvoa (1995) y Tardif (2014), el ejercicio docente no se sostiene únicamente en el saber técnico o en la planificación, sino en el reconocimiento del otro como interlocutor. Cuando ese reconocimiento se diluye, también se tambalea la identidad profesional.

### **3. Despersonalización (33,3%)**

Un 33,3% del profesorado aludió a la despersonalización como una de las experiencias más marcadas durante la enseñanza remota. No se trata únicamente de una pérdida de entusiasmo, sino de algo más hondo: una especie de alejamiento emocional respecto al propio trabajo y, sobre todo, respecto al alumnado. Varias docentes relataron sentirse como operadoras de contenidos, casi invisibles, incapaces de establecer vínculos auténticos en medio de cámaras apagadas y pantallas en silencio.

Ese distanciamiento, muchas veces imperceptible pero persistente, va minando silenciosamente los vínculos que sostienen el acto de enseñar. No se trata solo de una carencia afectiva, sino de una desconexión progresiva con la propia tarea. Cuando el encuentro con el otro pierde espesor, cuando la escucha se debilita y el gesto se vuelve mecánico, lo que antes era oficio comprometido comienza a parecer un tránsito deshabitado. La enseñanza, entonces, corre el riesgo de reducirse a repetición, desprovista del sentido que le da cuerpo.

Dubar (2005) ya advertía que la identidad profesional no se construye en abstracto, sino en la interacción, en el reconocimiento mutuo. Por eso, este síntoma no es menor. Deja entrever una urgencia: la de pensar en estrategias formativas y de acompañamiento que cuiden no solo el saber, sino también el sentir del profesorado. Porque sin vínculo, no hay escuela que aguante.

#### **4. Ausencia de nuevos síntomas (23,3%)**

Un grupo menor, correspondiente al 23,3% del profesorado, indicó no haber desarrollado síntomas nuevos diferentes. La ausencia de nuevos sentimientos mencionada por parte del profesorado no debe interpretarse como una falta de afectividad, sino quizá como una dificultad para reconocer o nombrar lo vivido. En medio de la urgencia, muchas emociones se diluyeron en la rutina o se confundieron con sensaciones ya conocidas. No es que no sintieran, sino que tal vez no hubo espacio psíquico para elaborar lo que se sentía. A veces, lo que no se dice también habla, y merece ser atendido con cuidado.

#### **5. Otros síntomas (3,3%)**

Solo una mínima parte del profesorado (3,3%) indicó haber experimentado otros síntomas no especificados. Aunque no se detallaron, es difícil no intuir que detrás de esa categoría ambigua se escondan manifestaciones como la ansiedad, la irritabilidad o esa desmotivación persistente que suele colarse en escenarios de alta exigencia y cambios repentinos, tal como señalaron Tardif y Lessard (2005).

Más allá de la baja frecuencia numérica, estos datos apuntan a una cuestión de fondo: no basta con formar técnicamente al profesorado si se ignora el desgaste subjetivo que atraviesan. La formación continua, si quiere ser verdaderamente significativa, tiene que abrir espacios donde se pueda hablar del malestar, compartir dudas, rehacer sentidos. No se trata solo de enseñar nuevas metodologías, sino de cuidar a quienes las implementan.

Como advierten Nóvoa (1992) y Dubar (2005), la identidad profesional no se sostiene únicamente en el saber hacer, sino también en el estar bien. Por eso, repensar las políticas formativas desde una mirada más humana, más atenta a

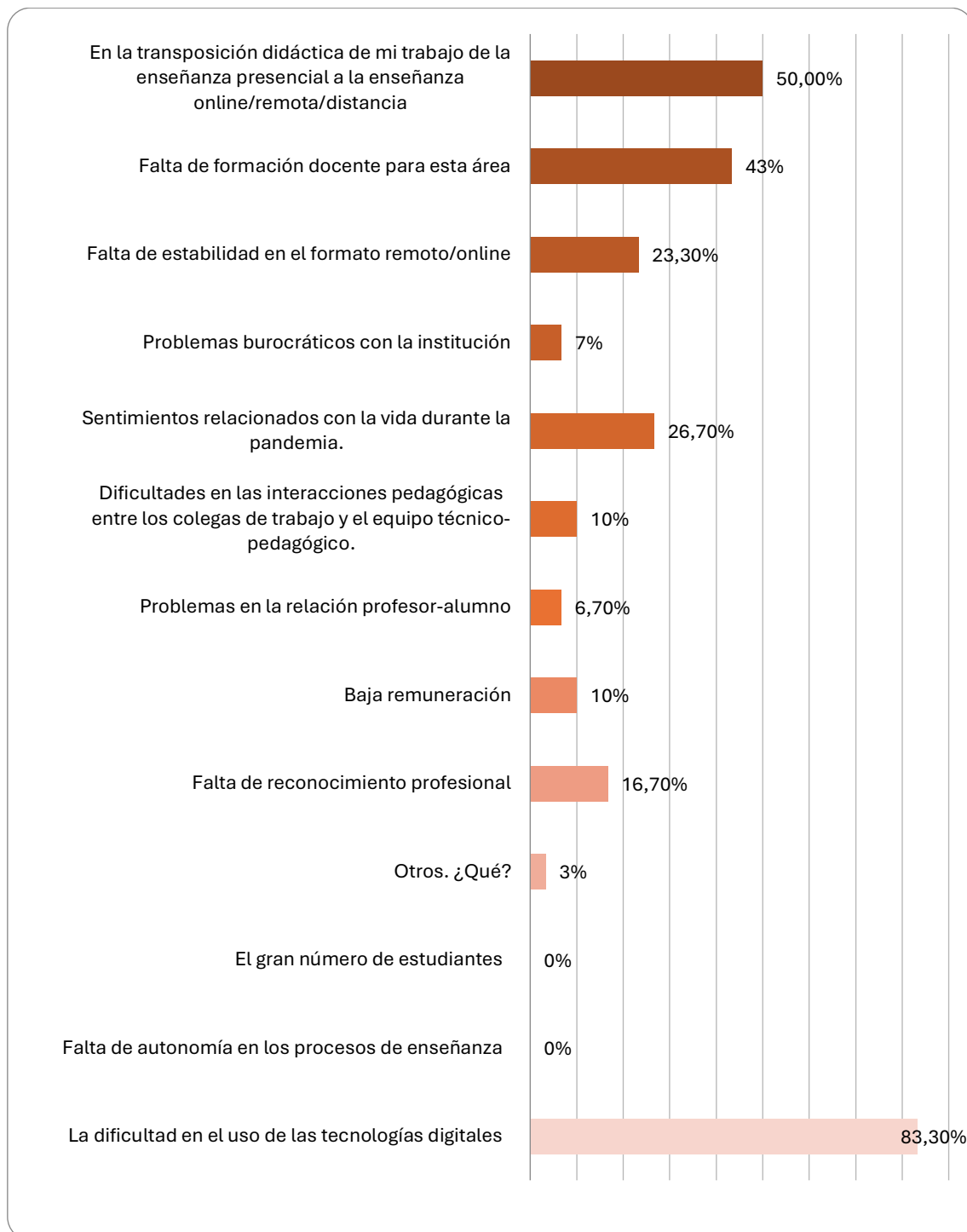
las emociones, es una tarea urgente para cualquier institución que aspire a sostener una educación de calidad en tiempos inciertos.

### **5.6.2 Factores que impactan la satisfacción y motivación del profesorado en la enseñanza online/remota**

Hablar de satisfacción y motivación docente no es un mero apunte complementario, sino adentrarse en el núcleo mismo de lo que sostiene la práctica educativa. Son variables que, si bien siempre importan, cobran un peso distinto cuando se trasladan al terreno inestable de la enseñanza online/remota. Allí, donde los marcos tradicionales de interacción se diluyen, donde la inmediatez de la respuesta del alumnado desaparece, el compromiso profesional se vuelve más frágil, más dependiente de otros apoyos.

El gráfico que sigue recoge las percepciones del profesorado respecto a los factores que más incidieron negativamente en su satisfacción y motivación durante este periodo. Más que cifras, son pistas de malestar acumulado. Porque detrás de cada porcentaje hay rutinas alteradas, vínculos suspendidos, esfuerzos que no siempre encontraron eco. Esta mirada permite comprender, con más matices, cómo la vivencia docente se vio alterada no solo en lo técnico o pedagógico, sino también en lo más íntimo de su sentido de pertenencia a la profesión.

**Gráfico 31: Factores que disminuyeron la satisfacción y motivación del profesorado en la enseñanza online/remota**



Fuente: Datos de la investigación (2023).

Los resultados del cuestionario dejan poco margen para la duda: la dificultad en el uso de tecnologías digitales fue, de lejos, lo que más desmotivó

al profesorado durante la enseñanza remota. Un 83,3% de los encuestados lo mencionó explícitamente. Y no se trata solo de no saber manejar una plataforma o de perderse entre enlaces y contraseñas. Se trata de algo más profundo, más estructural, que roza lo político y lo pedagógico al mismo tiempo.

Cuando Nóvoa (1995) hablaba de la necesidad de pensar la profesión docente desde la lógica del acompañamiento y la emancipación, ya advertía sobre los riesgos de una formación desvinculada de la realidad del aula. Veinticinco años después, esos riesgos se convirtieron en urgencias. La pandemia, inesperada y feroz, desnudó una carencia que no es nueva: la ausencia de una cultura digital crítica en la formación docente, como también señalaron Gutiérrez Martín y Tyner (2012) al advertir sobre la necesidad de superar la simple adquisición instrumental de tecnologías.

Además, la desigualdad en el acceso a recursos tecnológicos se agravó en ese período, multiplicando las brechas no solo entre alumnos, sino también entre profesores. Porque no es lo mismo enseñar con una laptop propia, conexión estable y un espacio tranquilo, que hacerlo desde un celular prestado, con cortes de señal frecuentes y sin orientación institucional (Tardif & Lessard (2005).

Otros factores que también se destacaron incluyen:

### **1. Transposición didáctica de la presencialidad al entorno virtual (50%)**

Aproximadamente la mitad del profesorado relató haber enfrentado obstáculos al intentar trasladar al entorno remoto los contenidos y metodologías pensados originalmente para la presencialidad. No se trató simplemente de una cuestión técnica, sino de una exigencia más profunda: repensar el acto pedagógico desde coordenadas completamente distintas. La transposición didáctica, en este contexto, exigía no solo reformular estrategias para preservar la participación estudiantil, sino también reinventar sentidos, reconfigurar vínculos y lidiar con las restricciones del espacio virtual sin perder de vista la dimensión formativa del encuentro.

## **2. Falta de formación del profesorado para la enseñanza online (43,3%)**

Uno de los vacíos más señalados por las docentes fue la falta de preparación específica para ejercer la enseñanza en entornos virtuales. Más que una carencia técnica, esta ausencia formativa se vivió como un obstáculo profundo para sostener el sentido del oficio en medio del caos digital. Como ya advertía Imbernón (2010), sin un proyecto sostenido de formación continua que dialogue con los desafíos reales del aula, física o virtual, la profesionalidad docente corre el riesgo de diluirse. A ello se suma la escasez de incentivos y de respaldo institucional, factores que inciden directamente en el compromiso y la motivación de quienes enseñan.

## **3. Sentimientos relacionados con la vulnerabilidad e inseguridad (26,7%)**

Los datos también muestran que más de una cuarta parte del profesorado se sintió vulnerable o inseguro durante la enseñanza remota, lo cual refleja el impacto psicológico de la transición a esta modalidad. Este aspecto está relacionado con la pérdida de control sobre el proceso de enseñanza, la dificultad para monitorear el progreso del alumnado y la ausencia de interacciones presenciales, que son fundamentales para la construcción de la identidad docente (Dubar, 2005; Tardif, 2014).

## **4. Falta de estabilidad en el entorno remoto (23,3%)**

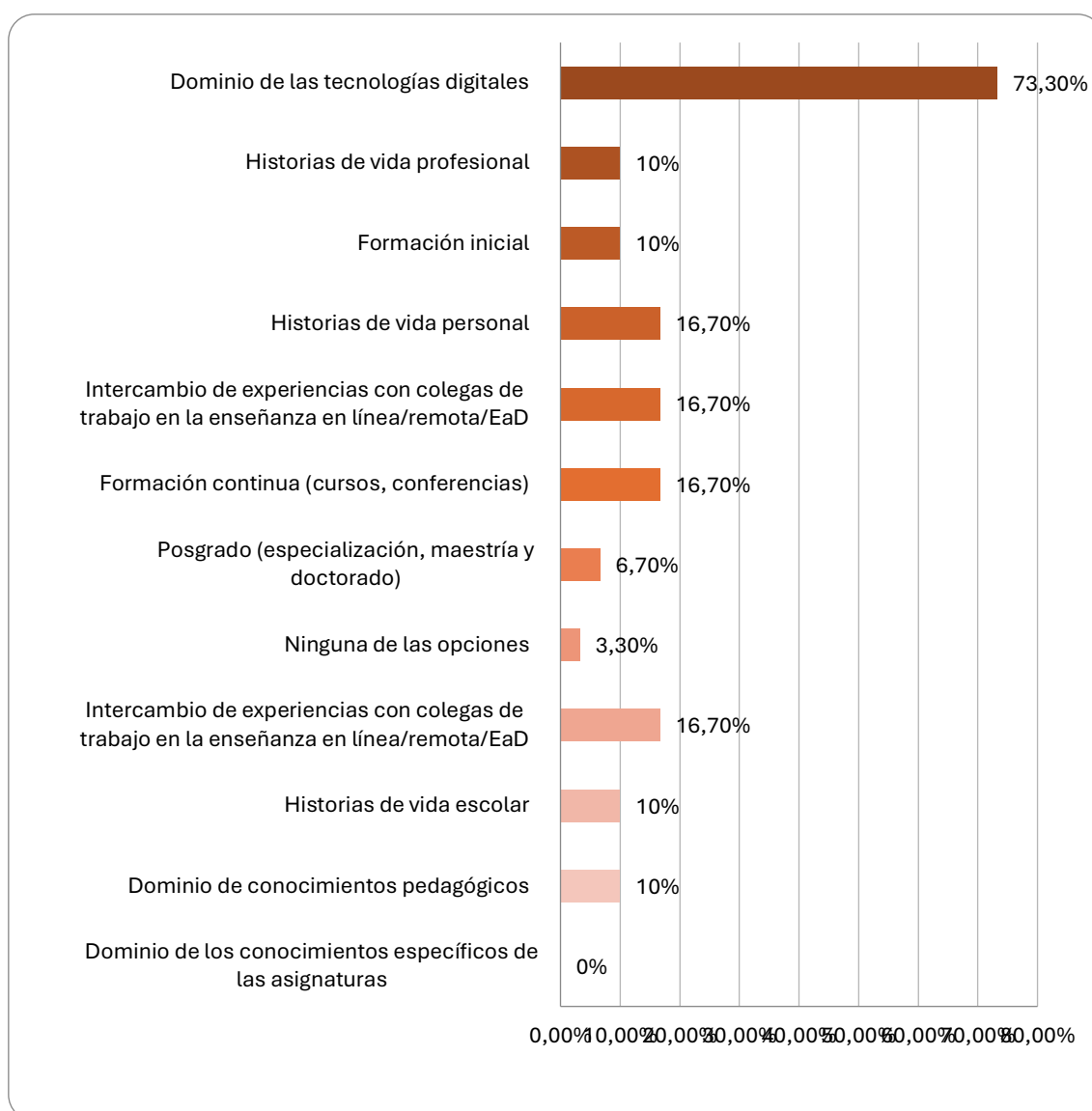
Lo incierto del trabajo remoto fue, para muchas docentes, algo más que una cuestión operativa: se transformó en una fuente persistente de desorientación. No saber exactamente qué se esperaba, qué debía priorizarse, ni con qué criterios se evaluaba su labor, minó el sentido de agencia profesional. Como ya había advertido Gatti (2010), la ambigüedad institucional en contextos críticos puede erosionar no solo la satisfacción laboral, sino la propia construcción de la identidad docente. En medio de tantas redefiniciones, lo que más faltó fue una brújula clara.

### **5.6.3 Factores que impactan la práctica y la identidad docente en la enseñanza online/remota**

Lo que ocurre en la práctica docente durante la enseñanza remota no se explica, ni de lejos, solo por el manejo de herramientas digitales o por el repertorio pedagógico que cada docente trae consigo. Hay algo más profundo, menos evidente, que se entreteje en cada gesto, en cada decisión didáctica tomada a distancia. Se trata de una constelación de factores, algunos visibles, otros casi imperceptibles, que conforman la identidad profesional.

Historias personales cargadas de sentido, huellas de formaciones pasadas, vínculos tejidos con colegas a lo largo del tiempo, trayectorias vitales que a veces se alinean y otras tantas se tensionan con los nuevos escenarios tecnológicos. Mirar con atención estos elementos no es un lujo teórico, sino una necesidad crítica si se pretende comprender, de manera situada y humana, los desafíos reales que enfrentaron y aún enfrentan los profesores al trasladar su hacer docente a un territorio incierto como fue el de la virtualidad. Porque en ese tránsito, más que técnicas, lo que está en juego es el propio modo de ser docente.

**Gráfico 32: Elementos que interfieren en la práctica docente y en la construcción de la identidad en la enseñanza online/remota**



Fuente: Datos de la investigación (2023).

Al revisar detenidamente los datos, no sorprende que el manejo de las tecnologías digitales haya emergido como el aspecto más citado por el profesorado. Un 73,3 por ciento de las respuestas apuntan a esta dimensión como una interferencia directa tanto en la práctica pedagógica como en los procesos más íntimos de configuración de la identidad profesional en contextos de enseñanza remota.

Más allá de la cifra, lo que este hallazgo sugiere es una necesidad latente, una especie de clamor silencioso por mayor formación en competencias digitales que permita a los docentes sentirse mínimamente equipados, más seguros, menos a la intemperie en entornos virtuales cada vez más exigentes. Imbernón (2010) ya advertía sobre la urgencia de acompañar al profesorado en el desarrollo de nuevas habilidades vinculadas al uso de tecnologías, no solo como herramientas técnicas sino como medios para transformar las prácticas.

Esta necesidad se torna aún más apremiante cuando se recuerda que, para muchos, el paso a la enseñanza remota no fue una elección, sino un salto abrupto y forzado. En ese salto, sin redes visibles, no es difícil imaginar el impacto que dicha precariedad formativa pudo haber tenido en la percepción que los propios docentes tienen de sí mismos, de su rol, de su legitimidad profesional. Dubar (2005) ofrece claves valiosas para comprender cómo estas rupturas abruptas en los modos de enseñar y relacionarse con el saber pueden fracturar, o al menos desestabilizar, la identidad docente tal como venía siendo vivida hasta entonces. Además del dominio de las tecnologías digitales, se mencionaron otros factores, entre ellos:

### **1. Historias de vida personal (16,7%)**

Entre los elementos que afloraron con fuerza en los relatos analizados, aparece un componente que a menudo escapa a las estadísticas y a los marcos normativos: la biografía. Las trayectorias personales, con sus giros inesperados, con sus silencios y marcas indelebles, moldean de forma sutil pero poderosa la manera en que los docentes entienden la enseñanza y se posicionan frente al acto de educar. No se trata solo de influencias difusas. Son experiencias vividas, valores arraigados, heridas incluso, que terminan por infiltrarse en la práctica pedagógica cotidiana.

La forma en que un profesor se vincula con su grupo, las decisiones que toma en el aula, lo que tolera, lo que exige, lo que calla, todo ello está atravesado por su propia historia. Nóvoa (1995) ya advertía que la identidad profesional no se construye únicamente en la formación académica, sino que se alimenta de un entramado vital en el que convergen dimensiones personales y sociales, individuales y colectivas. Así, reconocer el peso de las vivencias personales no

es un desvío emotivo, sino una vía legítima para comprender la complejidad del ser docente.

## **2. Intercambio de experiencias con colegas (16,7%)**

En medio del desconcierto que trajo consigo la enseñanza remota, hubo un gesto que, aunque no resolvía todo, marcó una diferencia tangible: hablar con otros. Compartir dudas, estrategias improvisadas, pequeñas victorias o frustraciones comunes se volvió un acto casi terapéutico, pero también profundamente formativo. El intercambio entre colegas no solo ofreció contención emocional, sino que habilitó espacios de reflexión crítica donde la práctica pudo ser repensada, resignificada, redibujada. Tardif (2014) señala con acierto que el saber docente se construye en comunidad, en el cruce de voces que dialogan desde la experiencia y no solo desde los discursos oficiales.

En esos diálogos, muchas veces espontáneos y desordenados, se gestan formas de pertenencia que van más allá del currículum o de la plataforma utilizada. Dubar (2005) ayuda a comprender cómo esas interacciones también configuran una identidad profesional colectiva, un “nosotros” que suaviza el aislamiento y devuelve al profesorado un lugar simbólicamente habitado, incluso cuando la pantalla se impone como única mediación.

## **3. Formación continua (16,7%)**

No basta con repetir que la formación continua es importante. Hay que mirar con más detenimiento lo que está en juego cuando un docente decide volver a aprender. No se trata solamente de incorporar técnicas o dominar nuevas herramientas. Es, muchas veces, una forma de sostenerse, de reconstruirse en medio de cambios que no piden permiso.

En tiempos de aceleración tecnológica y de demandas educativas inestables, la formación se convierte en una especie de ancla, pero también en una vela que permite navegar. Imbernón (2010) ya había advertido que este proceso no puede ser pensado como algo episódico ni desconectado de las transformaciones del contexto escolar. La formación, si quiere ser significativa, debe acompañar al docente en su tránsito profesional, permitirle hacer pausas,

revisar certezas, ensayar otros caminos. Es ahí donde deja de ser solo actualización y se vuelve parte constitutiva de una identidad que no se cierra, que se rehace en cada nuevo desafío.

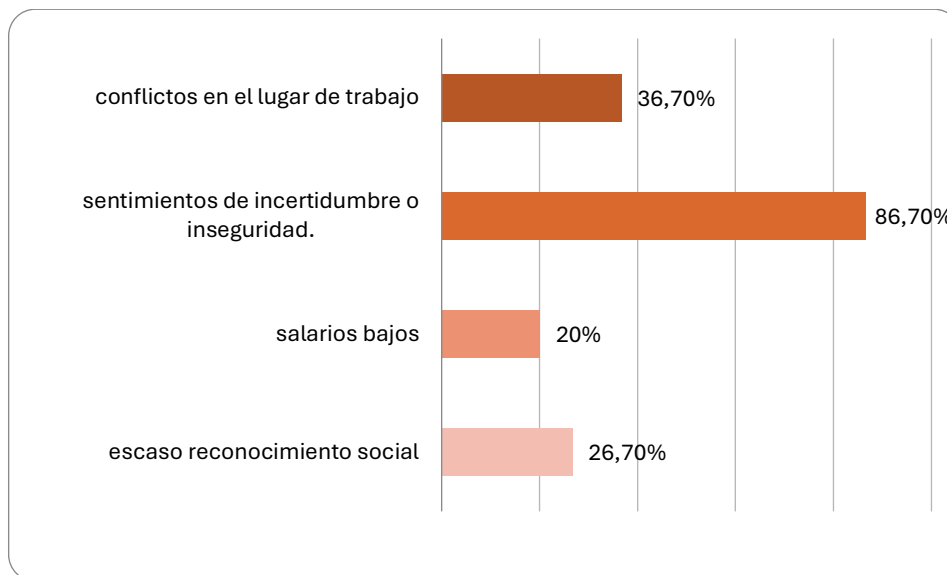
#### **4. Historias de vida profesional y escolar (10%)**

Aunque en menor medida, las historias de vida profesional y escolar también fueron mencionadas como elementos que influyen en la práctica docente. Estas trayectorias, lejos de ser meros antecedentes, configuran modos de pensar la enseñanza, de habitar el aula, incluso en entornos virtuales. Nóvoa (1995) ya señalaba que la identidad docente se construye en la intersección entre lo vivido y lo compartido.

Los datos apuntan a una comprensión más compleja de lo que implica sostener la identidad docente en contextos de enseñanza remota. No basta con dominar herramientas digitales ni con adaptar metodologías: se hace imprescindible una formación continua que no desatienda lo emocional, lo vincular y lo ético. Sin ese anclaje más profundo, el ejercicio profesional corre el riesgo de volverse meramente instrumental.

Diseñar políticas formativas sin atender a estos aspectos sería insuficiente. El malestar docente, como revelan los datos, afecta la identidad profesional y demanda respuestas que reconozcan las tensiones del presente (Dubar, 2005). Comprenderlo es clave para promover prácticas más reflexivas y sostenibles.

**Gráfico 33: Situaciones que generan malestar docente en la enseñanza online/remota**



Fuente: Datos de la investigación (2023).

Los datos revelan un malestar profundo entre los docentes durante la enseñanza remota, siendo la incertidumbre el factor más citado, con un 86,7 por ciento. No se trata solo de no saber usar una herramienta digital. Es una sensación más amplia, más difusa, que atraviesa la inseguridad frente a lo pedagógico, lo técnico y lo humano. Nóvoa (1999) y Tardif (2014) ya advertían que la docencia se construye en medio de tensiones, y Dubar (2005) subraya cómo la pérdida de control puede erosionar la identidad profesional cuando el presente se vuelve ilegible.

El 36,7 por ciento mencionó conflictos institucionales. Falta de apoyo, decisiones erráticas, silencios desde la gestión. No sorprende. Gatti (2003) nos recuerda que, sin respaldo institucional, la soledad se vuelve norma, y el trabajo docente, un ejercicio de resistencia cotidiana.

También se señaló el escaso reconocimiento social, citado por el 26,7 por ciento. Una herida ya conocida, pero que en tiempos de crisis se hace más visible. Hargreaves (2003) y Tardif y Lessard (2005) insisten en que el valor simbólico del docente es clave para sostener la motivación y el compromiso. Cuando este se desdibuja, enseñar puede volverse un acto silencioso y desgastante.

Por último, aunque en menor proporción, los bajos salarios fueron mencionados por el 20 por ciento. Tardif (2014) recuerda que la precariedad económica, sumada a nuevas exigencias y demandas de actualización, también desgasta, también empuja al límite.

Resulta evidente que el malestar experimentado por el profesorado en contextos de enseñanza remota no puede atribuirse a un único factor. Se trata de una constelación de elementos interconectados: emocionales, institucionales y simbólicos que inciden de manera directa tanto en la calidad del proceso educativo como en el equilibrio subjetivo y en la construcción identitaria de quienes ejercen la docencia.

### **5.6.3 Formación continua para la enseñanza remota: ausencia de apoyo y tensiones en la reconstrucción de la profesionalidad docente**

Tras haber analizado las formas de participación, los dispositivos empleados y las razones que dieron origen a las acciones formativas durante la pandemia, esta parte del análisis gira hacia un plano más íntimo. No se trata ya de cuantificar ni de trazar estructuras, sino de explorar sentidos, resonancias. A partir de los relatos recogidos en las entrevistas, se intenta entrever cómo fueron vividas esas experiencias formativas orientadas a la enseñanza remota: qué papel desempeñaron en las trayectorias personales, qué fisuras dejaron expuestas y qué marcas identitarias, visibles o no, inscribieron en el ser docente.

Lo que emerge de sus voces no es homogéneo. Hay entusiasmo, pero también desencanto. Hay agradecimiento, pero también crítica. Sin embargo, algo parece claro: la formación continua se convirtió, en medio del caos, en una posibilidad de sostén. No solo técnico, sino simbólico. Para muchas, fue en ese espacio donde lograron nombrar lo que estaban viviendo, reconstruir mínimamente su lugar en el nuevo escenario educativo, sentirse parte de algo. En escenarios atravesados por la incertidumbre, como lo fue la pandemia de la Covid-19, la vivencia de estas experiencias formativas adquirió un sentido que desbordó con creces el mero contenido transmitido. No se trató solo de aprender técnicas o herramientas; muchas veces, fueron esos espacios los que ofrecieron

algo más difícil de nombrar: un resguardo, una pausa, una posibilidad de sostenerse en medio del desorden.

Esta subsección se dedica a analizar justamente eso: las percepciones de las docentes sobre la formación continua, su papel en el proceso de adaptación a la enseñanza remota y su potencial para reforzar la identidad profesional. Las entrevistas fueron organizadas a partir de tres categorías temáticas que emergieron del proceso de codificación, procurando no encorsetar los relatos, sino abrir espacio para las múltiples formas en que estas mujeres narran su experiencia docente en tiempos excepcionales.

**Tabla 8: Categorías temáticas que emergieron del proceso de codificación**

| CÓDIGO    | CATEGORÍA TEMÁTICA                                        | DESCRIPCIÓN                                                                                                                 |
|-----------|-----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>C1</b> | La formación como estrategia de afrontamiento             | La formación continua como apoyo para la adaptación a la enseñanza remota y superación de los desafíos emergentes.          |
| <b>C2</b> | La formación como catalizador identitario                 | La formación entendida como un espacio de resignificación profesional y fortalecimiento de la identidad docente.            |
| <b>C3</b> | Límites y vacíos de la formación en el contexto pandémico | Debilidades percibidas en las acciones formativas, insuficiencia de apoyo y tensiones entre las expectativas y la realidad. |

Fuente: elaboración propia, 2024.

### **1. La formación como estrategia de afrontamiento: adaptación, herramientas y acogida**

La mayoría de las participantes relató que la formación continua desempeñó un papel fundamental en la adaptación a la enseñanza remota, funcionando como un apoyo técnico y emocional ante la nueva realidad. P1 afirma que los cursos en línea le ayudaron a “entender las herramientas digitales y planificar mejor las clases”. P2 reconoce que las formaciones “nos dieron una guía”, con sugerencias prácticas, organización de actividades y acogida emocional, destacando la importancia del apoyo institucional de la Secretaría de Educación.

Lo vivido por las docentes parece dialogar directamente con lo que plantea Imbernón (2010), cuando insiste en que la formación continua solo cobra sentido si se ancla en las necesidades concretas del ejercicio profesional.

Durante la pandemia, esa afirmación dejó de ser una consigna abstracta: la urgencia empujó a buscar espacios formativos capaces de acompañar, de verdad, los desafíos de enseñar a través de pantallas, de sostener vínculos a distancia, de reinventar lo pedagógico en medio del caos.

## **2. La formación como catalizador identitario: resignificación y fortalecimiento de la práctica**

Varias entrevistadas identificaron en las formaciones continuas oportunidades de maduración profesional, fortalecimiento de la autoestima docente y redescubrimiento de sentidos para el ejercicio de la profesión. P5 relata que las formaciones “fueron decisivas para mantener a los alumnos implicados” y le hicieron sentir que “no estaba sola”. P9 refuerza que las formaciones “nos prepararon para este proceso de adaptación”, generando seguridad y un sentido de pertenencia colectiva.

Este movimiento de fortalecimiento identitario en un contexto de crisis dialoga con la propuesta de Nóvoa (1995), según la cual el profesor es sujeto de su formación, y los procesos formativos deben contribuir a la construcción reflexiva de la identidad docente. Las formaciones, en este sentido, no solo ofrecieron contenidos o metodologías, sino que también actuaron como dispositivos para rescatar el sentimiento de competencia y la autoconfianza profesional.

## **3. Límites y vacíos de la formación en el contexto pandémico: tensiones, ausencias y aprendizajes parciales**

Superada la etapa de análisis sobre formatos, niveles de participación y justificaciones institucionales que dieron origen a las formaciones durante la pandemia, este apartado se detiene en un plano menos cuantificable. Ya no interesa aquí la arquitectura del dispositivo ni su alcance numérico, sino la experiencia. Desde las voces recogidas en las entrevistas, se busca entrever cómo esas propuestas formativas fueron vividas por las docentes: qué papel desempeñaron en sus itinerarios profesionales, qué silencios dejaron tras de sí,

qué fisuras o fortalecimientos identitarios activaron en un tiempo en que lo pedagógico, lo personal y lo tecnológico se entrelazaron sin aviso previo.

Lo que emerge de sus voces no es homogéneo. Hay entusiasmo, pero también desencanto. Hay agradecimiento, pero también crítica. Sin embargo, algo parece claro: la formación continua se convirtió, en medio del caos, en una posibilidad de sostén. No solo técnico, sino simbólico. Para muchas, fue en ese espacio donde lograron nombrar lo que estaban viviendo, reconstruir mínimamente su lugar en el nuevo escenario educativo, sentirse parte de algo. En tiempos atravesados por la inestabilidad, como aquel que impuso la pandemia de la Covid-19 las experiencias formativas no se limitaron a transmitir contenidos: adquirieron un espesor distinto. Su valor no residió solo en lo enseñado, sino en lo que sostuvieron, en los vínculos que tejieron, en la posibilidad de hacer una pausa para pensar(se) en medio del caos.

Esta subsección se dedica a analizar justamente eso: las percepciones de las docentes sobre la formación continua, su papel en el proceso de adaptación a la enseñanza remota y su potencial para reforzar la identidad profesional. Las entrevistas fueron organizadas a partir de tres categorías temáticas que emergieron del proceso de codificación, procurando no encorsetar los relatos, sino abrir espacio para las múltiples formas en que estas mujeres narran su experiencia docente en tiempos excepcionales.

## **5.7 Vivencias Docentes durante la Pandemia: Desafíos y Adaptaciones en el Contexto Educativo**

La llegada abrupta de la pandemia de la Covid-19 trastocó por completo las lógicas escolares conocidas. La enseñanza, tal como venía siendo concebida, se vio forzada a transformarse de manera vertiginosa, y con ella, también la práctica y la identidad del profesorado. De un día para otro, lo presencial dejó de ser posible, y muchos docentes se vieron empujados, casi sin margen, hacia formatos digitales para los que no siempre estaban preparados. No era solo una cuestión de aprender a usar plataformas o grabar clases. Había que reconstruir la pedagogía misma, repensar el vínculo con los alumnos,

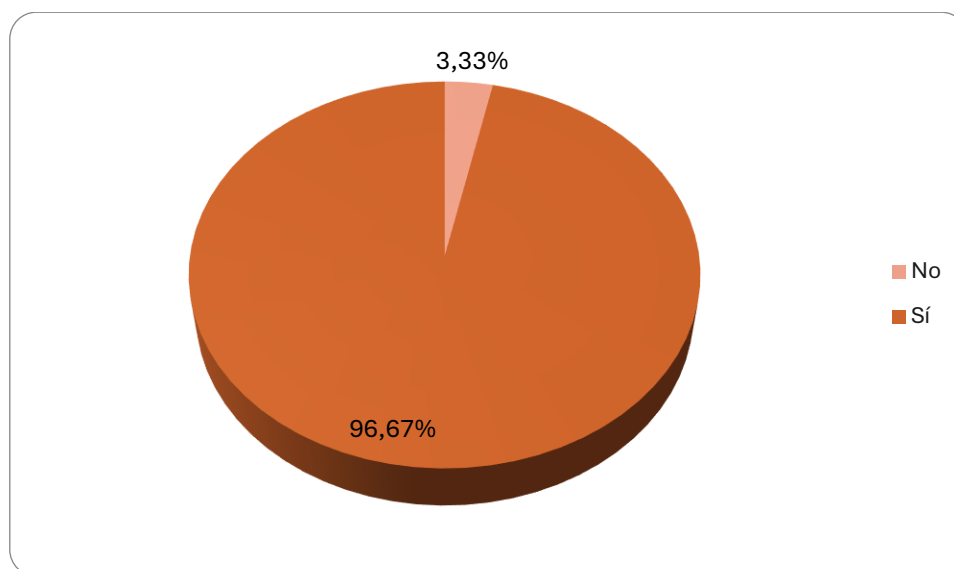
sostener el sentido del oficio en medio de una incertidumbre que parecía no tener fin.

Pero no fueron únicamente los desafíos técnicos los que marcaron este período. Lo emocional también pesó. La soledad del trabajo remoto, la sensación de no llegar nunca a lo suficiente, la presión por responder a exigencias cambiantes. Todo eso exigió de los docentes una resiliencia silenciosa, muchas veces invisible para quienes miraban desde fuera.

A partir de los testimonios recogidos, se intenta ahora desentrañar cómo fue vivida, desde dentro, aquella experiencia abrupta. No se trata únicamente de enumerar obstáculos o listar emociones, sino de leer entre líneas lo que se agitó en el plano identitario. Qué se sintió, qué se perdió, qué se sostuvo. Porque en el cruce entre las dificultades técnicas, el desconcierto emocional y los ajustes forzados, también se dibujaron nuevos contornos del ser docente. Comprender ese movimiento, a veces sutil, a veces desgarrador permite asomarse a cómo imaginan hoy su futuro profesional, con las marcas, los aprendizajes y las preguntas que dejó aquel tiempo de excepción.

El gráfico que se presenta más adelante confirma lo que ya se intuía: una inmensa mayoría, cerca del 96,7 por ciento, asumió la enseñanza remota tras la suspensión de las clases presenciales. Apenas un 3,3 por ciento no migró a este formato. Esa cifra, por sí sola, habla de una transformación acelerada que exigió mucho más que adaptabilidad técnica. Requirió, ante todo, una capacidad de reinención constante, una fuerza identitaria capaz de sostener la docencia incluso cuando las condiciones parecían desdibujarla por completo.

**Gráfico 34: Adopción de la enseñanza a distancia tras la suspensión de clases presenciales**



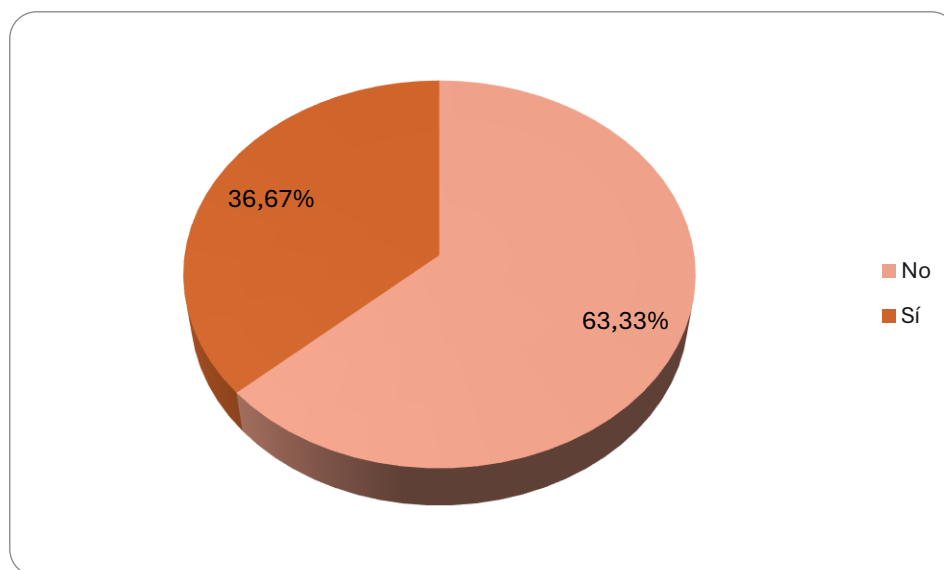
Fuente: Datos de la investigación (2023).

Al observar este dato, resulta evidente que, pese al carácter abrupto de la transición, la mayoría del profesorado se mantuvo firme en su propósito de garantizar la continuidad del proceso educativo. Hubo, sí, una respuesta comprometida, sostenida muchas veces más por la vocación que por los recursos disponibles. Sin embargo, esa capacidad de adaptación no fue lineal ni exenta de tensiones. Los desafíos afrontados como se verá reflejado en los gráficos que siguen, no fueron ni leves ni pasajeros. Dejaron huellas, algunas visibles en la esfera de lo emocional, otras más sutiles, pero igual de profundas, en la manera en que se configuraron y desplegaron las prácticas docentes. Más que obstáculos puntuales, lo que emergió fue un reordenamiento forzoso de sentidos, tiempos y modos de enseñar.

Cuando se analizan los datos relativos a la preparación del profesorado para trasladar sus actividades desde la presencialidad a la virtualidad, lo que emerge es un escenario de fragilidad formativa. El gráfico muestra con claridad que el 63,33 por ciento de los docentes no se sentía preparado para afrontar esa transposición, mientras apenas un 36,67 por ciento consideraba tener condiciones para hacerlo. Esta brecha formativa, más que un problema puntual, expone una deuda estructural que impacta directamente en la calidad de la

enseñanza y en la satisfacción profesional de quienes la ejercen. Porque enseñar sin sentirse preparado no es solo difícil; es, en muchos casos, desgastante.

**Gráfico 35: Percepción del profesorado sobre su preparación para adaptar la enseñanza presencial al formato a distancia**



Fuente: Datos de la investigación (2023).

Los datos permiten entrever una fisura formativa de gran calado, particularmente en lo relativo al dominio de herramientas digitales y a la reconfiguración pedagógica exigida por el entorno remoto. No se trata, como advierte Nóvoa (1992), de una simple carencia técnica: lo que está en juego es la arquitectura misma de la identidad profesional, históricamente anclada en la presencialidad y en la densidad relacional del vínculo cara a cara con el alumnado.

La transición apresurada, sin preparación adecuada, generó inseguridad y una pérdida de confianza profesional. Tardif (2014) advierte que enseñar implica más que dominar contenidos: supone crear vínculos pedagógicos, tarea que se vuelve compleja en un entorno virtual que fragmenta la interacción.

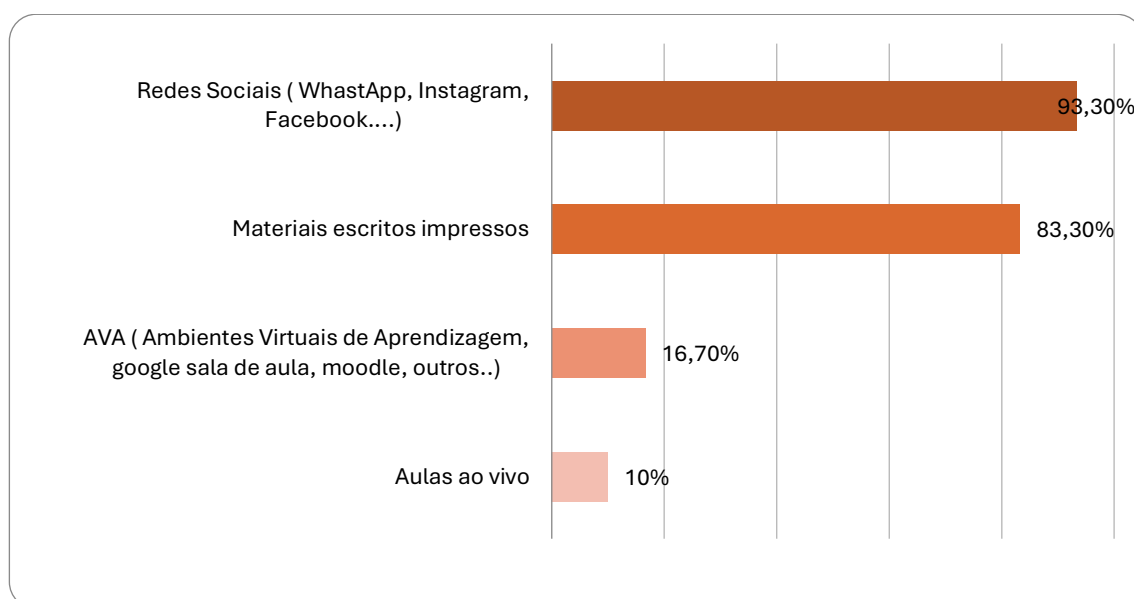
La ausencia de una preparación específica no solo revela vacíos formativos, sino que deja al descubierto una brecha más profunda entre lo que la formación inicial propone y lo que el ejercicio docente exige hoy. No basta con familiarizarse con nuevas herramientas; lo que está en juego es la capacidad de

reimaginar la práctica pedagógica, de trazar caminos didácticos que den sentido a la enseñanza cuando esta ocurre en paisajes digitales, fragmentados y cambiantes.

Pero no se trata solo de una cuestión técnica o de competencias pendientes. Esa sensación persistente de no estar suficientemente preparado cala honda. Atraviesa lo emocional, se cuela en la manera en que los docentes se piensan a sí mismos, y, en algunos casos, erosiona su confianza. Dubar (2005) advierte que rupturas tan bruscas, como las que impuso la pandemia, tienen el potencial de agrietar identidades construidas durante años, obligando a los profesionales a reinventar su lugar en un oficio que, de repente, ya no se reconocía del todo.

El gráfico que se expone a continuación no busca enumerar simplemente instrumentos digitales. Lo que refleja, en realidad, es una cartografía improvisada de recursos a los que el profesorado acudió para no dejar caer el vínculo pedagógico en medio de la urgencia. Cada herramienta elegida, más allá de su funcionalidad técnica, habla de decisiones tomadas en contextos de escasez, de creatividad ante el desborde y de la necesidad de sostener la enseñanza cuando casi todo se desmoronaba.

**Gráfico 36: Herramientas Utilizadas para la Mediación de la Enseñanza durante la Pandemia**



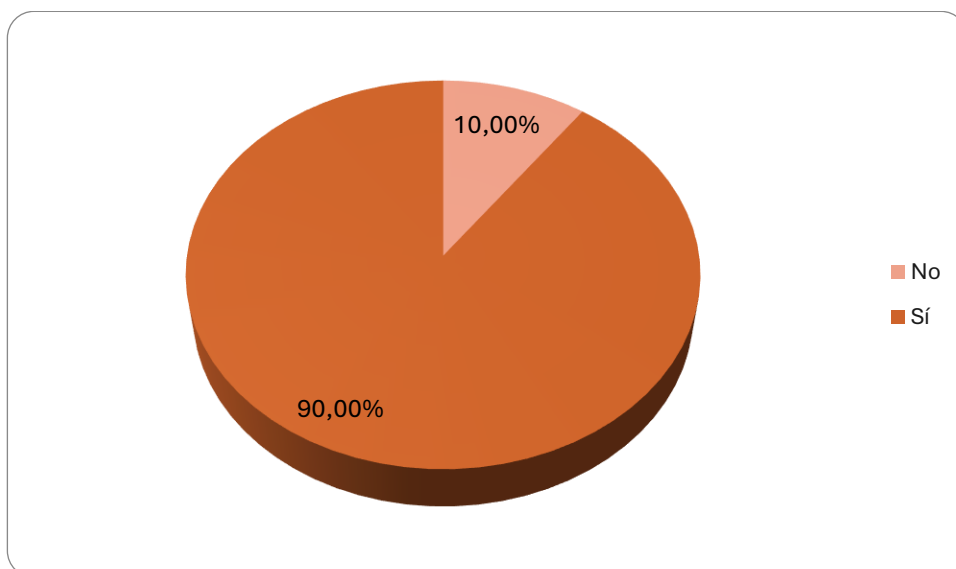
Fuente: Datos de la investigación (2023).

Los datos revelan que la gran mayoría del profesorado (93,3%) recurrió a redes sociales como WhatsApp, Instagram y Facebook para mantener el vínculo con su alumnado. Su uso respondió más a la accesibilidad y familiaridad que a una planificación pedagógica digital.

El 83,3% utilizó materiales impresos, estrategia que evidenció el esfuerzo por alcanzar a quienes no contaban con conectividad o dispositivos. En contraste, solo el 16,7% empleó entornos virtuales de aprendizaje y apenas un 10% realizó clases en directo, reflejando barreras formativas y tecnológicas.

Este escenario confirma la urgencia de una formación continua que articule lo digital con lo pedagógico, como plantean Nóvoa (1992) y Tardif (2014). Más allá del dominio técnico, lo que estuvo en juego fue una reconfiguración identitaria forzada por un contexto que desafió certezas y expuso desigualdades estructurales.

**Gráfico 37: Cambios en la Percepción del Ejercicio Docente Durante la Pandemia**



Fuente: Datos de la investigación (2023).

Que el 90% del profesorado declarase haber cambiado su percepción sobre la docencia tras el inicio de la pandemia no debería entenderse como una cifra anecdótica. Más bien, revela el impacto profundo y en muchos casos irreversible de una experiencia que trastocó no solo las condiciones materiales

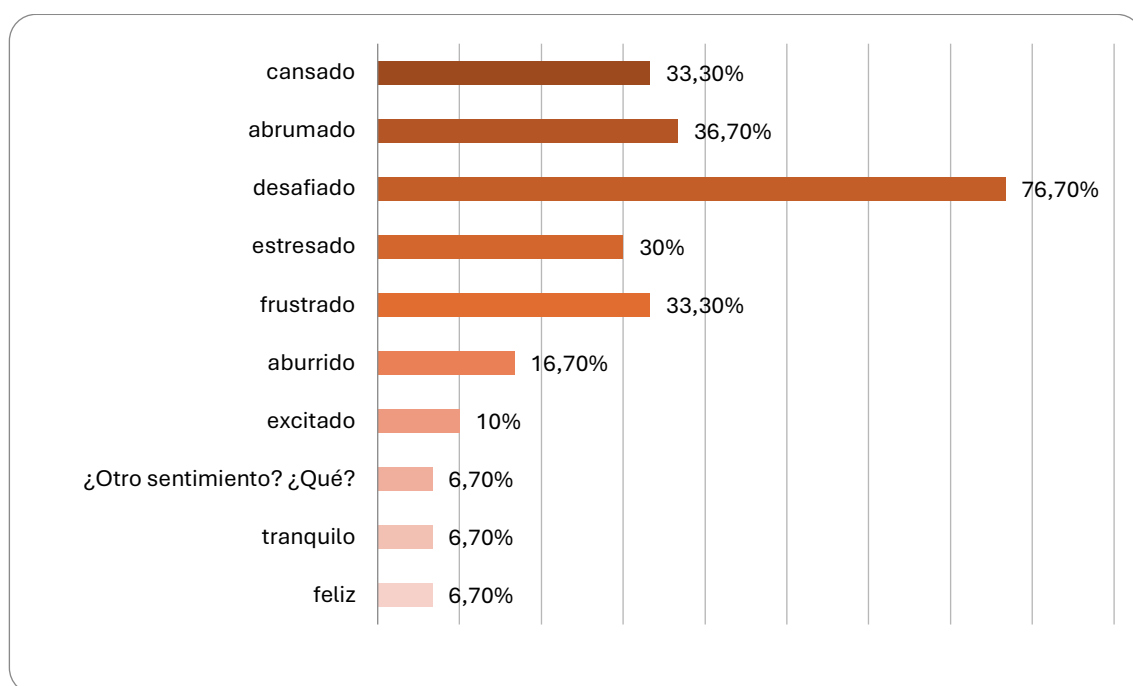
del enseñar, sino también los sentidos atribuidos al oficio. La irrupción repentina de lo digital, la necesidad constante de adaptación y la soledad de las pantallas empujaron a muchas docentes a revisar sus certezas, a preguntarse por el lugar que ocupaban, y por lo que aún querían sostener de su vocación.

Este giro perceptivo parece vinculado a múltiples factores: el esfuerzo por sostener el compromiso del alumnado, la autonomía forzada en la planificación, la pérdida de contacto presencial. Nóvoa (1992) y Tardif (2014) advierten que la identidad docente se nutre de la experiencia compartida, del cuerpo-a-cuerpo educativo, algo que la virtualidad interrumpió de forma abrupta.

El pequeño porcentaje, ese 10% que no percibió transformaciones sustanciales en su manera de ejercer la docencia, podría explicarse, tal vez, por trayectorias previas más estrechamente vinculadas a lo digital, o por una flexibilidad que les permitió adaptarse sin mayor disrupción. Pero incluso ese aparente "no cambio" dice algo. Refuerza, en contraste, la magnitud del giro vivido por la mayoría. Y, sobre todo, subraya una urgencia ya imposible de aplazar: repensar la formación docente como un proceso sostenido, que no actúe únicamente en los bordes de la emergencia, sino que acompañe, con coherencia y profundidad, la construcción de una identidad profesional capaz de habitar la incertidumbre.

Autores como Bolívar (2007) e Imbernón (2010) subrayan que dicha identidad se moldea también en el reconocimiento, en las condiciones de trabajo y en las relaciones humanas que la sustentan. Todas dimensiones que, durante la pandemia, quedaron expuestas, frágiles, a veces ausentes.

**Gráfico 38: Sentimientos del Profesorado Durante la Pandemia**



Fuente: Datos de la investigación (2023).

Los datos muestran que el 76,7% del profesorado se siente desafiado en su ejercicio docente durante la pandemia. Este dato resuena con lo que plantea Bolívar (2007): enfrentar desafíos es parte constitutiva del desarrollo profesional. La adaptación apresurada a lo digital, sumada a metodologías desconocidas, exigió competencias que muchas veces no se abordaron en la formación inicial (Imbernón, 2010).

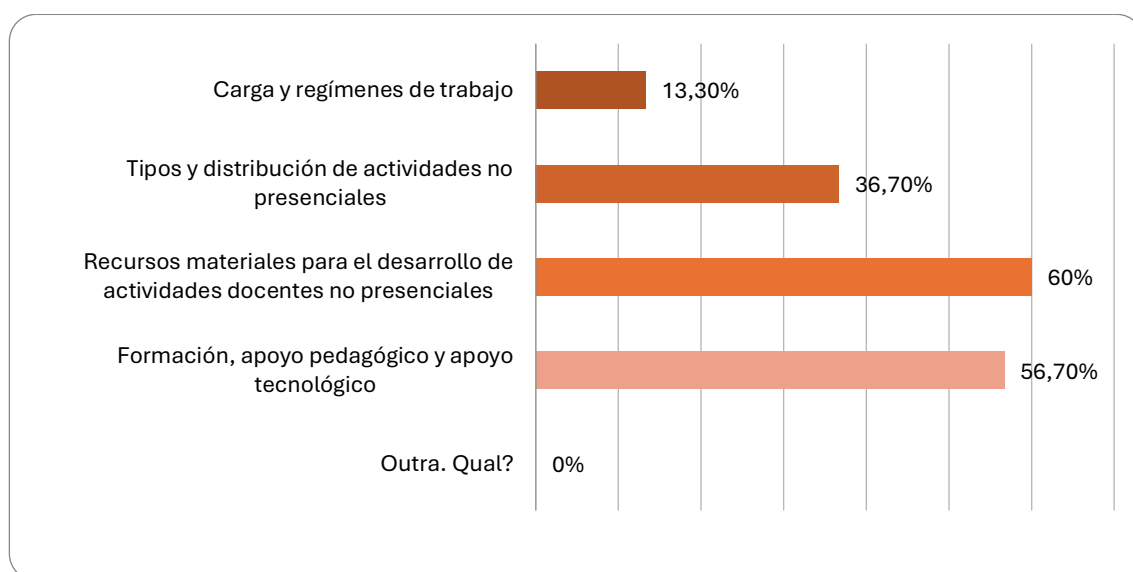
Más allá del reto pedagógico, emergen emociones que tensionan el bienestar docente: el 36,7% se sintió abrumado, el 33,3% frustrado o cansado, y el 30% estresado. El impacto emocional fue tan real como el técnico. Solo una minoría expresó sentirse feliz o tranquila (6,7%), lo que puede indicar cierta capacidad de resiliencia frente al caos.

Lejos de constituir un hallazgo aislado, los datos reflejan una vivencia densa y compleja, donde lo profesional y lo subjetivo se entrelazan en un escenario de dislocación e incertidumbre. El malestar no se reduce a la carga laboral ni a los desafíos técnicos: apunta a una fractura más profunda, que interpela el sentido mismo de ser docente. De ahí la urgencia de políticas comprometidas no solo con la actualización pedagógica, sino también con el

cuidado sostenido de quienes enseñan. Formaciones pertinentes, espacios de contención y acompañamiento institucional no pueden seguir siendo elementos periféricos: son núcleos estructurales para la reconstrucción de una identidad profesional herida, pero no rendida.

Con el retorno gradual a la presencialidad, los desafíos no cesaron. Al contrario, se hicieron más visibles las brechas laborales: falta de recursos, sobrecarga horaria, nuevas exigencias. Lo pedagógico ya no puede pensarse separado de las condiciones concretas en que se enseña.

**Gráfico 39: Carencias más evidentes en la labor docente tras el regreso a la 'nueva normalidad'**



Fuente: Datos de la investigación (2023).

El 60 por ciento del profesorado identificó la falta de recursos materiales como la principal carencia durante la enseñanza remota. No es un hallazgo menor. Enseñar sin condiciones concretas desgasta, limita, frustra. Como señalan Bolívar (2007) e Imbernón (2010), el entorno y los medios disponibles inciden directamente en la calidad pedagógica y en el sentido del oficio.

A esto se suma una demanda fuerte de formación y apoyo técnico, mencionada por el 56,7 por ciento. Tardif (2014) y Nóvoa (2009) advierten que

la identidad docente no se sostiene solo con conocimiento disciplinar, sino con la posibilidad real de adaptarse, de aprender con otros, de sentirse acompañado.

El 36,7 por ciento señaló dificultades para estructurar actividades no presenciales. La enseñanza remota, más allá del acceso o de las plataformas, expuso una falta de referencia clara sobre cómo organizar el trabajo con los alumnos. En contraste, solo el 13,3 por ciento mencionó la carga horaria como un problema principal, lo que sugiere que las inquietudes giran más en torno al cómo enseñar que al cuánto.

Estos datos apuntan hacia una cuestión de fondo: formar y equipar no es suficiente si no se reconocen las condiciones simbólicas y materiales en que se ejerce la docencia. Las voces recogidas en las entrevistas con profesoras de Matinhas (Brasil) ayudan a comprender, desde lo vivido, lo que los números apenas insinúan.

## **5.8 Narrativas docentes sobre el período pandémico: impactos, desafíos y resignificaciones de la práctica profesional**

Las narraciones recogidas no se limitan a enumerar obstáculos: son huellas de un proceso más profundo, donde cada dificultad enfrentada se convirtió en materia prima para elaborar sentidos nuevos. En medio de la desorientación, las docentes no solo resistieron, sino que tejieron, a su modo, comprensiones otras sobre su práctica. Emergieron grietas, sí, pero también desplazamientos, relecturas y pequeñas reinenciones del oficio, que dejan entrever cómo se reconfigura la identidad docente cuando el contexto tambalea.

Al leer y releer los relatos de las profesoras, no pude evitar conmoverme. En cada fragmento de discurso, revivía rostros, recordaba contextos, reconocía gestos que formaron parte de mi propia trayectoria. El análisis que presento a continuación no pretende ser neutro, sino construido a partir del diálogo entre mi escucha implicada y los significados compartidos por las participantes.

Hablar del futuro después de haber atravesado un tiempo tan incierto no es un ejercicio neutral. Lo que se dice y lo que se calla viene cargado de vivencias, de miedos aún latentes, de aprendizajes inesperados. En este

apartado, el foco está en las palabras de las profesoras cuando se les invitó a mirar hacia adelante, a proyectarse en la profesión y a nombrar lo que consideran imprescindible para seguir. No se trató de preguntar por sueños idealizados. Fue más bien una invitación a pensar en lo concreto: qué hace falta para no quebrarse, qué quedó marcado en sus trayectorias tras la pandemia.

Las narrativas aquí recogidas son más que testimonios. Funcionan como pequeñas cartografías de esperanza y de alerta. En ellas emergen pedidos explícitos de apoyo institucional, deseo de reconocimiento, necesidad de espacios formativos más humanos, más conectados con la realidad. Y, en paralelo, también aparece algo más sutil: la conciencia de que, después de 2020, enseñar ya no es ni será lo mismo.

La pandemia no solo desorganizó rutinas. Alteró también las formas de ser docente, sacudió certezas, redibujó prioridades. Las huellas que dejó, visibles o no, forman parte ahora de una identidad profesional en proceso. Una identidad que, como sugiere Dubar (2005), se negocia cada día entre lo vivido y lo que aún está por construir.

**Tabla 9: Categorías Emergentes**

| CÓDIGO | CATEGORÍA TEMÁTICA                               | DESCRIPCIÓN                                                                                                  |
|--------|--------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| C1     | Expectativas sobre el futuro de la docencia      | Visiones sobre la valorización, la innovación pedagógica y el papel social del profesorado tras la pandemia. |
| C2     | Apoyos necesarios para el desarrollo profesional | Necesidades percibidas para continuar ejerciendo la docencia con calidad y seguridad.                        |
| C3     | Huellas identitarias dejadas por la pandemia     | Transformaciones profundas en la identidad profesional derivadas de la crisis sanitaria y pedagógica.        |

Fonte: Própria autoria, 2025.

### **1. Expectativas sobre el futuro de la docencia: innovación, valorización y resignificación de sentidos**

Las profesoras expresaron un conjunto de expectativas respecto al futuro de la profesión, muchas de ellas marcadas por el deseo de valorización y reconocimiento social. P1 y P5 destacaron la importancia de políticas públicas

que garanticen mejores condiciones laborales y formación continua. P2 señaló que “la tecnología llegó para quedarse en la educación” y que el profesorado ahora necesita reinventarse constantemente. Para P3 y P4, la pandemia exigió una reestructuración de las prácticas pedagógicas, lo que demanda una nueva mirada hacia el trabajo docente, con metodologías más atractivas y centradas en el alumno. P9 enfatizó la necesidad de “organizar la casa”, es decir, reconstruir rutinas, vínculos y estructuras educativas que fueron desestabilizadas durante la enseñanza remota. Estas visiones revelan un reposicionamiento identitario en relación con el papel del docente, ahora más consciente de su función formadora en tiempos de crisis y más crítico frente a la fragilidad de las condiciones institucionales. Como afirman Nóvoa (1995) e Imbernón (2010), la docencia se reinventa en respuesta a las exigencias históricas, y los momentos de ruptura funcionan como catalizadores de transformación.

## **2. Apoyos esenciales: redes de soporte, formación y condiciones institucionales**

El análisis de los discursos de las participantes evidencia la urgencia de apoyos concretos para garantizar la continuidad del desarrollo profesional en el periodo pospandémico. P2 menciona “una red de apoyo que motive a los profesores a buscar nuevos saberes cada día”, mientras que P5 y P6 resaltan la importancia de “formaciones continuas, infraestructura y reconocimiento del ejercicio docente”. P10 amplía la noción de apoyo al incluir “el colectivo de la red”, destacando el papel de los gestores, coordinadores y la comunidad escolar. P7 y P8 solicitan sobre todo acciones prácticas y apoyo didáctico, mientras que P9 llama la atención sobre el soporte emocional e institucional. Los discursos convergen con Flick (2018), al afirmar que la calidad del trabajo docente depende directamente de las condiciones ofrecidas por las políticas educativas y de las posibilidades de colaboración en el día a día escolar.

## **3. Huellas identitarias de la pandemia: rupturas, reinversiones y aprendizajes permanentes**

Al cerrar el recorrido que trazaron las voces entrevistadas, no se impone una conclusión lineal, sino una pausa. Una pausa necesaria para mirar con más cuidado la huella, a veces tenue, a veces profunda, que la pandemia fue dejando en cada historia docente. No se trata solo de lo que ocurrió, sino de cómo fue vivido, narrado, procesado.

En esas marcas, unas visibles, otras aún por nombrar se esbozan las reconfiguraciones de un oficio que, sin dejar de ser el mismo, ya no se reconoce igual. Todas las profesoras entrevistadas coinciden en que no salieron indemnes. No es solo que las rutinas cambiaron, sino que algo más profundo se movió. P1, P2 y P5 hablan de transformaciones que resignificaron su forma de enseñar, de mirar al alumnado, de habitar el aula, aunque esta fuera, durante meses, una pantalla. P9, con palabras que resuenan como eco íntimo, menciona una nueva mirada hacia la vida, una que incluye más amor, más cuidado, más comprensión. P10 recuerda que muchas colegas no lograron sostenerse. Se fueron. Pero otras aprendieron, reinventaron su forma de hacer. *“Hoy lo hacen todo con la tecnología”*, dice, sin ironía. P8, en cambio, lanza una frase que parece resumen de todo el proceso vivido: *“Nunca estamos listos. Necesitamos resignificarnos constantemente”*.

Releer estas voces desde una mirada dialógica con la teoría y con Dubar (2005) como interlocutor crítico permite desanudar lo evidente: no son simples relatos. Lo que se despliega en ellas es la identidad profesional en movimiento, en tensión constante entre las biografías heredadas, las prácticas vividas y las proyecciones aún inciertas. La pandemia, más que una interrupción, abrió fisuras por donde también se filtró otra luz. Fue una ruptura, sin duda, pero también un pliegue fértil, un punto de inflexión desde donde imaginar otras formas de ser y ejercer la docencia.

Lo que emerge de las entrevistas no es una respuesta unívoca ni homogénea. Es un campo de sentidos en movimiento. Algunas vieron derrumbarse sus certezas, otras encontraron fuerza en el colectivo. Varias hablaron del valor de los apoyos institucionales, otras lamentaron su ausencia. Pero todas, de una forma u otra, reconocieron que enseñar, después de 2020, ya no se parece a lo que era antes. Y que eso las obliga, a diario, a reconstruirse.

Tal vez sea esa la gran lección de este tiempo: que la identidad docente no se guarda en manuales ni se establece con títulos, sino que se (re)hace en la

frontera misma entre el desafío y la respuesta, entre la caída y la invención. Y ahí, en ese borde movedizo, es donde las profesoras de Matinhas (Brasil) siguen afirmando, con sus palabras y sus gestos, que aún hay escuela. Y aún hay quien la sostenga.

### **5.9 Observaciones de los Contextos Formativos: Acciones, Procesos, Dinámicas, Desafíos y Reflexiones Durante la Pandemia**

Observar, en el sentido más pleno del término, exige más que mirar. Requiere estar, convivir, percibir matices que muchas veces escapan a las palabras. En el marco de esta investigación, las observaciones de campo no fueron meras técnicas auxiliares, sino ventanas abiertas a los gestos cotidianos, a las rutinas trastocadas, a los silencios que dicen tanto como las frases largas. Lejos de ser un procedimiento neutral, observar se volvió aquí un acto profundamente interpretativo.

Flick (2018) y Hernández-Sampieri et al. (2014) coinciden en señalar que la observación cualitativa permite al investigador sumergirse en el ambiente natural donde ocurren los hechos, captando sus particularidades sin necesidad de que sean verbalizadas. Pero fue Minayo (2001) quien subrayó con más fuerza su valor: observar es una forma de estar con, de comprender lo humano en sus grietas, en su densidad, en su movimiento.

En el transcurso de las observaciones realizadas en las escuelas de Matinhas (Brasil), lo registrado no se limitó a métodos o materiales. Fueron también gestos, vacilaciones, intercambios fugaces entre colegas, pequeños actos de contención cuando fallaba la conexión, o el desconcierto que se instalaba cuando la pantalla no devolvía ninguna mirada. Esas escenas mínimas, habitualmente ignoradas por los instrumentos clásicos de investigación, ofrecieron indicios tan elocuentes sobre la identidad docente en transformación como los relatos más extensos.

Lo que se vio no siempre fue lo que se esperaba ver. Hubo tensiones, sí, pero también gestos de creatividad que escapaban a cualquier protocolo. Hubo frustración, pero también reinención. Como proponen Morales-Escobar et al. (2021), la observación posibilita acceder a los intersticios de la vida escolar, esos

que no se narran con facilidad, pero que modelan profundamente las formas de ser docente en contextos críticos.

Así, más que complementar los demás instrumentos, la observación funcionó como hilo transversal. Permitió contrastar discursos con prácticas, identificar inconsistencias o resonancias entre lo dicho y lo hecho, y, sobre todo, entender que la identidad profesional se teje también en lo que no se dice.

### **5.9.1 Descripción de los Contextos Formativos**

Las observaciones se llevaron a cabo entre 2021 y 2022, en un momento particularmente frágil: ese regreso parcial, a veces vacilante, a la presencialidad, después de largos meses de educación remota e híbrida. Era un tiempo lleno de tensiones silenciosas, en el que convivían el anhelo de recuperar los vínculos y el miedo persistente a lo desconocido. Volver no era simplemente ocupar el aula; era reaprender a estar, a mirar, a enseñar, en un contexto donde todo parecía igual, pero nada lo era del todo.

Durante este proceso, se acompañaron distintas acciones promovidas por la Secretaría Municipal de Educación, que incluyeron formaciones continuas, reuniones pedagógicas y encuentros virtuales con equipos escolares. Lejos de ser espacios neutros, estos encuentros se revelaron como escenarios vivos, donde se articulaban aprendizajes técnicos, búsquedas afectivas y urgencias institucionales.

Entre los ejes que cobraron mayor protagonismo durante las observaciones, se destacaron la apropiación de tecnologías digitales, la invención de rutas pedagógicas en medio del desconcierto y una preocupación creciente por sostener el equilibrio emocional del profesorado. Más allá del contenido formal, estos espacios funcionaron como lugares de escucha y de construcción compartida, donde docentes, coordinadores y directivos, desde posiciones diversas, pero igualmente expuestas, se enfrentaban a una pregunta común que todavía resonaba: ¿cómo seguir enseñando cuando los marcos conocidos ya no servían? Lo que se observó, en definitiva, no fueron solo estrategias didácticas, sino procesos colectivos de reparación, adaptación y resistencia.

### **Los registros incluyen momentos tales como:**

- Espacios formativos (virtuales y presenciales) que reunieron docentes de distintas etapas (desde la Educación Infantil hasta el segundo ciclo de Primaria) y donde las discusiones orbitaban en torno a estrategias para reconfigurar la práctica pedagógica en escenarios remotos o híbridos.
- Las reuniones pedagógicas, lejos de ser meras formalidades burocráticas, se transformaron en espacios de tanteo, donde el profesorado intentaba, con más intuición que certeza, traducir mandatos institucionales en prácticas mínimamente viables. En medio de la confusión que supuso el salto forzado a lo digital, estos encuentros fueron, muchas veces, ejercicios de contención colectiva y de construcción precaria de sentido.
- Instantes fuera del protocolo: cafés al paso, palabras sueltas en pasillos vacíos, silencios que decían más que los informes se volvieron grietas por donde asomaban el miedo, el agotamiento, pero también una extraña forma de esperanza. En esos intersticios cotidianos latía una pregunta que nunca llegó a formularse del todo, pero que todos parecían llevar consigo: ¿cómo regresar sin borrar lo que nos transformó durante la crisis?

La observación comenzó al compás del cambio de gestión municipal en Matinhas (Brasil), en los primeros días de 2021, tras las elecciones del año anterior. Con la llegada del profesor Carlos Daniel Fonseca do Nascimento como nuevo secretario de Educación, se conformó un equipo diverso: una secretaria ejecutiva, una directora de Enseñanza, coordinadoras para cada etapa educativa: Educación Especial, Infantil, Años Iniciales y Años Finales de la Enseñanza Fundamental, junto con diez directores escolares. En total, la red contaba con 42 docentes de Educación Infantil, 38 de los Años Iniciales, 18 de

los Años Finales, además de un equipo de apoyo compuesto por psicóloga, asistente social y personal técnico y auxiliar. El año se abrió entre transiciones: administrativas, pedagógicas, financieras. El 8 de enero tuvo lugar la primera reunión pedagógica con el colectivo de directores. Aquel encuentro (retratado en la imagen que sigue) fue atravesado por la incertidumbre: ¿cómo reconstruir una escuela que seguía existiendo, pero ya no era la misma? Lo que parecía una reunión técnica pronto se desbordó de urgencias compartidas: el calendario escolar, las matrículas inciertas, la búsqueda de quienes se habían alejado del aula sin despedida. Más que tomar decisiones, fue un gesto colectivo de tantear el presente, de intentar dar forma, aunque fuese provisoria, a un sentido escolar sacudido por la inestabilidad.



*Imagen 1: Reunión de Alineación Pedagógica entre el Equipo de la Secretaría de Educación y los directores Escolares, Matinhas (Brasil), 8 de enero de 2021*

Fuente: Archivo personal del investigador, 2021.

El 14 de enero de 2021, el equipo pedagógico se reunió con un único horizonte posible: encontrar una forma de enseñar en medio del apagón digital que atravesaba el municipio. Con más del 80 % del alumnado sin conexión estable ni dispositivos adecuados, lo que se impuso no fue la tecnología, sino la invención. Se acordó implementar un modelo de enseñanza remota apoyado en actividades impresas, complementadas con orientaciones por WhatsApp. Para quienes enfrentaban mayores barreras, se esbozó la posibilidad de realizar

plantones pedagógicos. No era la solución ideal, pero sí un intento urgente y ético de sostener el vínculo educativo en medio del desconcierto.



*Imagen 2: Reunión para la Definición de Herramientas para la Enseñanza Remota (14 de enero de 2021)*

Fuente: Archivo personal del investigador, 2021.

El 27 de enero de 2021, la Búsqueda Activa Escolar dejó de ser una mera estrategia sugerida por organismos internacionales como UNICEF. Aquella jornada, marcada por el calor del verano y la incertidumbre aún latente, fue vivida como un acto de resistencia. Profesores, técnicos y gestores salieron a las calles no solo para contar ausencias, sino para reabrir caminos. Iban casa por casa, no con la exigencia de una matrícula, sino con la pregunta abierta: ¿cómo están? ¿qué se necesita para volver? Lo que se tejía allí era algo más profundo que una recuperación estadística: era un intento de reencontrar a la escuela en los márgenes donde el abandono comenzaba a instalarse.

Cada puerta tocada era una posibilidad: recuperar a alguien, escuchar un motivo, explicar que la escuela seguía ahí, de alguna forma. Hubo conversaciones tensas, miradas resignadas, pero también abrazos simbólicos, silencios largos y la certeza compartida de que enseñar todavía tenía sentido. Dubar (2005) ya advertía que la identidad profesional se forja en la relación con los otros y en los contextos vividos. Aquella jornada fue, sin duda, una de esas

experiencias que dejan marcas: no por la espectacularidad de sus resultados, sino por la densidad humana de sus gestos. Volver a caminar al encuentro del estudiante y de las familias fue, también, una forma de reencontrarse con el propio sentido de ser docente.



*Imagen 3: Acción de Búsqueda Activa Escolar para la Reincorporación de Alumnos (27 de enero de 2021)*

Fuente: Archivo personal del investigador, 2021.

El 3 de febrero de 2021, en una sala aún cargada por las tensiones del regreso incierto, tuvo lugar una reunión con profesionales de la educación. El tema era cómo producir materiales impresos que pudieran, de algún modo, sostener los aprendizajes en tiempos de enseñanza remota. En ese momento,

se observaron sentimientos de inseguridad y dudas. La más recurrente era cómo colocar en hojas de papel una forma de mantener la continuidad del aprendizaje y el vínculo con los alumnos. No todos sabían cómo traducir sus intenciones pedagógicas en palabras escritas, claras, accesibles, útiles para familias que, muchas veces, tampoco sabían muy bien cómo acompañar ese proceso.

No bastaba con redactar ejercicios. Era necesario pensar en la organización, en el lenguaje, en las orientaciones. Algunos lo verbalizaron con franqueza: nunca se les había preparado para eso. Y es ahí donde la formación continua cobra sentido, no como fórmula, sino como posibilidad de adaptación, de reinención, de apoyo.

En paralelo, se aplicó una consulta al profesorado sobre lo que entiende por formación continua. La pregunta, sencilla en apariencia, permitía respuestas múltiples. El resultado fue revelador: una mezcla de sentidos, a veces complementarios, a veces contradictorios. Lo que quedó claro es que la formación, como concepto, está lejos de ser unívoca. Y quizá ahí resida también su potencia.



*Imagen 4: Reunión sobre la Producción de Materiales Impresos para la Enseñanza Remota (3 de febrero de 2021)*

Fuente: Archivo del investigador, 2021.

Con el objetivo de sostener el proceso educativo en medio de la pandemia, la Secretaría de Educación del municipio de Matinhos (Brasil), en colaboración con el doctorando Jociano Coêlho (Universidad de Valladolid),

impulsó el proyecto *Escuela en Casa*. La iniciativa nació del deseo urgente de garantizar el acceso equitativo al aprendizaje para todo el alumnado de la red municipal, desde la Educación Infantil hasta los Años Finales de la Enseñanza Fundamental, incluyendo también la EJA y la Educación Especial.

Lejos de reducirse a una estrategia técnica, el proyecto se fue gestando como una apuesta por lo colectivo. No se trataba de aplicar recetas, sino de reunir voces. Docentes, gestores y familias se sentaron, a veces literal, a veces simbólicamente, a pensar juntos cómo sostener el vínculo pedagógico cuando todo alrededor parecía tambalearse. En contextos de urgencia, donde lo planificado cede ante lo imprevisto, fueron justamente quienes habitan cotidianamente la escuela los que supieron ofrecer las claves más concretas y sensibles para no perder el lazo con los estudiantes.

La implementación de *Escuela en Casa* se organizó en etapas sucesivas, que fueron desde un diagnóstico participativo hasta la elaboración de materiales pedagógicos adaptados. Cada paso fue concebido con un cuidado particular: que fuera accesible, que hablara el lenguaje de las familias, que no rompiera ese hilo frágil que todavía unía a la escuela con sus estudiantes:

## **1. Movilización y sensibilización de los profesionales de la educación**

Todo comenzó con una movilización inicial protagonizada por el Dirigente Municipal de Educación y el propio investigador. En un esfuerzo por responder colectivamente a las demandas formativas impuestas por la nueva realidad, organizaron una Jornada Pedagógica en 2021. Aquel encuentro no se limitó a exponer lineamientos; se propuso como un espacio de construcción. Entre los talleres realizados, se abordaron cuestiones clave para el momento, como la transposición didáctica, la reorganización de contenidos y los desafíos de convertir saberes presenciales en materiales impresos o digitales accesibles y significativos.

## **2. Diagnóstico inicial y levantamiento de necesidades**

Antes de delinear cualquier propuesta, se llevó a cabo un diagnóstico preliminar con el fin de escuchar las voces de quienes estaban en el centro de la

experiencia: docentes y estudiantes. A partir de esa indagación, emergieron con nitidez algunos de los principales retos de la enseñanza remota en el contexto local, entre ellos las dificultades de acceso a tecnologías básicas y la demanda urgente por espacios formativos que acompañaran a los profesores en ese tránsito inesperado hacia lo digital.

### **3. Formación continua y capacitación del profesorado**

En paralelo, se propiciaron espacios formativos que iban más allá del mero acto de capacitar. Cursos, talleres, conversaciones. El foco no era solo técnico, sino también pedagógico y, en cierto modo, emocional. Se discutieron formas de planificar sin conocer el rostro del estudiante, de escribir con cercanía sin estar presente, de seleccionar contenidos sin perder lo esencial. También se abordaron cuestiones prácticas como los derechos de autor, pero sin perder de vista lo más complejo: cómo provocar implicación en un aula que ya no era un aula. En esos encuentros, más que respuestas, circularon preguntas urgentes, intuiciones compartidas y una voluntad clara de no dejar a nadie atrás.

#### **1. Creación y revisión de los materiales didácticos**

La elaboración de los materiales siguió un recorrido colaborativo y cuidado. Los docentes seleccionaban las actividades con base en las necesidades de sus estudiantes, las coordinadoras pedagógicas acompañaban el proceso con orientaciones y ajustes, y una revisión lingüística posterior velaba por la claridad del lenguaje y la adecuación pedagógica. Finalmente, el diseño quedaba en manos de profesionales que cuidaban no solo de la presentación visual, sino también de que los materiales tuvieran una identidad coherente con el proyecto formativo.

#### **2. Distribución de materiales y orientación a las familias**

Para evitar exclusiones y asegurar la participación de todo el alumnado, las escuelas establecieron esquemas escalonados para la entrega presencial de los materiales, cuidando especialmente las condiciones sanitarias del período. Más

allá de la logística, se hizo un esfuerzo por orientar a las familias en el uso pedagógico de esos recursos. En muchos casos, estas orientaciones no solo explicaban qué hacer, sino que intentaban abrir un espacio de diálogo, aunque fuera mínimo, entre el hogar y la escuela, reafirmando que el aprendizaje también podía sostenerse desde la cercanía afectiva y la colaboración cotidiana.

### 3. Evaluación y seguimiento

Al concluir la experiencia, se aplicó un cuestionario entre los y las docentes con el fin de valorar el proceso de elaboración del material. Si bien los resultados no se prestan a una lectura uniforme, la mayoría manifestó satisfacción y una sensación de logro compartido, especialmente por haber contado con el acompañamiento activo del equipo pedagógico en cada etapa del camino. Más que un producto acabado, lo que emergió fue un sentimiento de pertenencia al proceso.

Esta vivencia resultó clave para construir una respuesta educativa arraigada en las condiciones concretas de Matinhas (Brasil), apostando por una enseñanza remota que no perdiera de vista lo humano ni lo posible. Las imágenes que se presentan a continuación registran algunas escenas de este recorrido colectivo de creación pedagógica.

Entre los elementos más apreciados por los participantes estuvo la flexibilidad para adaptar los contenidos a las diferentes etapas educativas. Este cuidado con las particularidades del aprendizaje a distancia permitió tender puentes entre las propuestas didácticas y la realidad cotidiana de estudiantes y docentes, haciendo que la experiencia formativa ganara en sentido, cercanía y pertinencia.





Imagen 5: Portadas de uno de los volúmenes producidos

Fuente: Archivo de la SECET-Matinhas (Brasil), 2021.

Los ecos del proyecto *Escola em Casa* no se detuvieron en el ámbito municipal. En 2022, parte de esa experiencia fue sistematizada en forma de artículo científico y presentada en el Congreso Nacional de Educación (CONEDU), espacio en el que se compartieron los aprendizajes construidos en medio de un contexto adverso. Más que una exposición de resultados, el texto buscó reflexionar críticamente sobre el papel de la formación continua y de la innovación pedagógica como claves para resistir y, en algunos casos, reinventar. la práctica docente frente al caos pandémico.

La publicación en un evento de alcance nacional no significó apenas un reconocimiento externo. Fue también una forma de devolver simbólicamente al colectivo de docentes, gestores y comunidades su protagonismo en una historia hecha de muchas manos. Como bien plantean Nóvoa (1995) y Imbernón (2010), los cambios educativos significativos no surgen de recetas externas, sino de procesos compartidos que nacen del compromiso con la realidad vivida. En ese sentido, *Escola em Casa* dejó de ser solo una estrategia de emergencia para convertirse en una experiencia formativa con potencia transformadora.

Artigo

## VII CONEDU - Conedu em Casa



ANAIS de Evento

ISSN: 2358-8829

PROJETO ESCOLA EM CASA: ELABORAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA AUXÍLIO NO ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA DO MUNICÍPIO DE MATINHAS-PB

Palavra-chaves: ENSINO REMOTO, MATERIAL DIDÁTICO, ESCOLA EM CASA, MATINHAS,

Comunicação Oral (CO)  
GT 21 - Políticas públicas de Educação  
Publicado em 17 de janeiro de 2022

Autores



JOCIANO COÊLHO DE SOUZA  
UFPB

CARLOS DANIEL FONSECA DO  
NASCIMENTO

Imagem 6: Captura de pantalla de la publicación del artículo en el evento CONEDU.

Fuente: Sitio web de CONEDU, 2025.

Entre el 12 y el 19 de abril de 2021, la Secretaría Municipal de Educación de Matinhas (Brasil) promovió una Jornada Pedagógica que fue mucho más que un evento formativo. En medio de un contexto profundamente incierto, aquella semana se convirtió en un ejercicio colectivo de repensar la escuela. Bajo el lema “La educación desde la perspectiva de lo nuevo: desafíos y posibilidades”, docentes, directivos, coordinadores y el equipo técnico se encontraron de forma virtual, como lo exigía el momento para compartir inquietudes, estrategias y horizontes posibles. Las sesiones, realizadas por Google Meet y Zoom, transitaron entre lo técnico y lo vivencial: hubo talleres sobre enseñanza híbrida y competencias digitales, pero también espacios para pensar juntos cómo sostener la tarea educativa cuando todo alrededor parecía tambalear.

Lo que emergió no fue apenas un conjunto de orientaciones, sino un espacio para verbalizar incertidumbres, reconocer límites y, al mismo tiempo, ensayar respuestas. La enseñanza remota, aún llena de tensiones, exigía una nueva transposición didáctica, como ya apuntaban autores como Tardif (2014) y García (1999), para quienes la profesionalidad docente se reconstruye en la adaptación constante a contextos cambiantes. La jornada, en ese sentido, operó

como un respiro formativo, pero también como una afirmación: la escuela seguía intentando ser escuela, incluso cuando las certezas se deshacían.



*Imagen 7: Momentos de la Jornada Pedagógica 2021.*

Fuente: Archivo de la SECET-Matinhas (Brasil), 2021.

Para muchos docentes, aquella Jornada Pedagógica fue una especie de umbral. No solo porque, por primera vez para varios, combinó momentos presenciales y virtuales, sino porque enfrentarse a un evento formativo en entornos digitales implicó mucho más que aprender a conectarse. En las observaciones realizadas, emergieron signos evidentes de incomodidad: silencios prolongados en las salas virtuales, cámaras apagadas, intentos tímidos de participación. La ansiedad por no saber manejar las herramientas digitales se mezclaba con el temor a “interrumpir”, a “hacer algo mal”.

Otro momento formativo observado tuvo lugar el 14 de junio de 2021, en una de las escuelas municipales de Matinhas (Brasil), en colaboración con el programa Integra PB. El espacio, aunque sencillo, resultaba acogedor. Los docentes, coordinadores y gestores escolares compartían algo más que un lugar físico: compartían una preocupación persistente, pero también una voluntad de seguir haciendo lo que más aman, que es educar a sus estudiantes. Las

conversaciones fluían con más naturalidad que en los entornos virtuales. Se hablaba de alfabetización, sí, pero también de ausencias y de los desafíos para enseñar a leer y escribir a distancia. Se mencionaban con tristeza los niños que no realizaban las tareas y las familias que no respondían a los contactos.

El programa Integra Educación PB, promovido por el Gobierno del Estado en colaboración con los municipios, tenía objetivos ambiciosos: alfabetizar a todos los niños en la edad correspondiente, reducir la distorsión edad-año y garantizar una educación inclusiva incluso en condiciones extremas. Pero en ese encuentro, lo que más importó fue el gesto del reencuentro. Mirarse. Escucharse. Sentir que no se estaba solo en la tarea de enseñar en un mundo que cambiaba demasiado rápido.

Hubo relatos potentes. Docentes que confesaban su miedo a haber “fallado” durante la pandemia, pero también su satisfacción por reencontrarse con sus colegas. Muchos destacaron el valor de las redes de apoyo institucionales y afectivas para sostenerse. Las interacciones espontáneas, los comentarios cruzados, las risas nerviosas entre un taller y otro revelaban algo más profundo: una necesidad de comunidad. Como señalan Tardif (2014) y Dubar (2005), la identidad profesional no se construye en soledad, sino en el reconocimiento mutuo, en el tejido simbólico que nos conecta con otros que enfrentan dilemas similares.

Lo que quedó de aquel día no fue solo contenido aprendido, sino la certeza de que los espacios formativos presenciales, aun en tiempos de protocolos sanitarios, seguían siendo esenciales.



*Imagen 8: Encuentro del programa Integra-PB*

Fuente: Archivo de la SECET-Matinhas (Brasil), 2021.

El 17 de junio de 2021, en Matinhas (Brasil), tuvo lugar una muestra para la elección del libro didáctico de Educación Infantil, correspondiente al ciclo 2022. Aunque se trataba de una actividad prevista en el cronograma oficial del PNLD, su realización, en un momento aún cargado de incertidumbre, adquirió un significado más profundo. No fue solo un procedimiento administrativo. En medio de un tiempo en que muchas decisiones habían escapado de las manos del profesorado, aquel encuentro se transformó en un acto de recuperación de voz y participación. Un gesto de agencia en un escenario donde la autonomía docente había sido, en gran medida, erosionada.

El espacio había sido dispuesto con cuidado. Las mesas exhibían los libros disponibles, impresos a color, encuadernados con esmero. Algunos docentes hojeaban con entusiasmo, comentaban entre ellos posibles usos, estrategias, combinaciones didácticas. Otros, en cambio, se mostraban más contenidos, incluso incómodos, sin saber muy bien qué criterios aplicar o qué tipo de juicio se esperaba de ellos. Las observaciones permitieron captar ese contraste: mientras unos se sentían parte activa del proceso, otros evidenciaban dudas que remitían no solo a la elección del material, sino al lugar que ocupaban dentro del sistema.

No era solo cuestión de preferencia estética o afinidad con un método pedagógico. En muchos casos, afloraban preguntas más profundas: ¿estos libros hablan nuestra lengua?, ¿dialogan con lo que vemos en el aula?, ¿respetan nuestras infancias reales? Como han señalado autores como Tardif (2014) y Nóvoa (1995), la profesionalidad docente se construye justamente en esos momentos de deliberación situada, donde elegir un libro puede volverse un gesto de afirmación identitaria, pero también de exposición a la crítica.

Pese a las tensiones del momento, el encuentro terminó por convertirse en un espacio de diálogo horizontal. Las conversaciones que se dieron no se limitaron a la selección de los libros, sino que derivaron en reflexiones más amplias sobre el acto de enseñar en un tiempo aún marcado por la fragilidad. Lo más valioso de aquella jornada no fue únicamente la decisión tomada, sino el hecho de haber pensado colectivamente, de haber compartido inquietudes y sentidos en torno a la práctica docente y al papel que los materiales desempeñan en ella. En términos de formación y reconstrucción profesional, aquello ya significaba un avance concreto.



*Imagen 9: Momentos de la Elección del Libro de Texto*

Fonte: Acervo da SECET-Matinhas (Brasil), 2022.

En los primeros días de enero de 2021, en un contexto aún marcado por las incertidumbres pandémicas, la Secretaría de Educación del municipio de Matinhas (Brasil) puso en marcha una iniciativa inusual: el “Minicenso de la Educación”. Lejos de ser apenas una acción burocrática, este proyecto gestado a partir de una propuesta del profesor Jociano Coêlho, doctorando de la Universidad de Valladolid, buscaba algo más profundo: mirar de frente los vacíos, los silencios, los nombres que habían dejado de figurar en las listas escolares.

A simple vista, era un censo. Pero, en el terreno, lo que se vio fue un movimiento de reconexión. Equipos de docentes salieron por las comunidades con planillas en mano, sí, pero también con preguntas que no estaban escritas: ¿dónde están?, ¿por qué se fueron?, ¿cómo traerlos de vuelta? La articulación con la estrategia nacional de Busca Activa Escolar ayudó a dar respaldo técnico, pero la potencia real vino del compromiso de quienes caminaron para encontrar respuestas.

Como han señalado Dubar (2005) y Nóvoa (1995), la identidad profesional no se forma en abstracto. Se teje en las calles, en el diálogo con las familias, en ese instante incómodo de tocar una puerta sin saber si va a abrirse. Y en

Matinhas (Brasil), eso fue exactamente lo que ocurrió. Las visitas casa por casa no solo sirvieron para recolectar datos, sino para reconstruir vínculos. Para algunos docentes, fue la primera vez que vieron de cerca la precariedad material de ciertas realidades que, desde el aula, se intuían, pero no se comprendían del todo.

Hubo encuentros breves, otros más densos, y no pocos silencios cargados de significado. Se hablaba de abandono escolar, sí, pero también de hambre, de desempleo, de lutos recientes. Frente a eso, el papel del docente como mero transmisor de contenidos se desdibujaba. Emergía otra figura: la de mediador, acompañante, referente comunitario. Esa ampliación del rol, aunque exigente, fue también reafirmante. Muchos profesores narraron después que, tras cada conversación, sentían que su trabajo volvía a tener sentido, incluso sin aulas ni pizarras.

El “Minicenso”, más que una fotografía del abandono fue un espejo para el magisterio. Mostró lo que se había perdido, pero también lo que aún podía recuperarse. Y al hacerlo, fortaleció la profesionalidad de los participantes. Porque implicó decidir, actuar, interpretar. Y porque evidenció que las políticas públicas más eficaces son, muchas veces, las que nacen de abajo, de lo cotidiano, de quien se atreve a preguntar por aquellos que ya no están.



*Imagen 10: Docentes durante la acción de censo*

Fuente: Archivo de la SECET-Matinhas (Brasil), 2022.

Los días 15 y 16 de febrero de 2022 no quedaron registrados en la memoria escolar como simples marcas en el calendario. Para la comunidad educativa de Matinhas (Brasil), aquellos encuentros impulsados por la Secretaría de Educación se vivieron como un gesto colectivo, casi ritual, de preparar el retorno a la presencialidad. Más que reuniones técnicas, fueron espacios para tramitar la distancia, resignificar ausencias y ensayar una vuelta que no era solo física, sino también emocional y simbólica, después de tantos meses de incertidumbre, silencios y reinversiones impuestas.

En las reuniones con docentes de Educación Infantil y equipos directivos, lo que más se notaba no era un exceso de certezas técnicas, sino una mezcla vibrante de entusiasmo y preguntas. ¿Cómo volver a mirar a los niños a los ojos sin que las mascarillas empañaran los gestos? ¿Cómo planificar sin saber del todo qué quedaba del vínculo pedagógico tras tanto tiempo a distancia?

El ambiente era cálido, sí, pero no ingenuo. Había escucha atenta, pausas necesarias, y sobre todo una horizontalidad que desestabilizaba las lógicas verticales tan arraigadas en la formación docente tradicional. Como bien advierten Nóvoa (1995) y Tardif (2014), la profesionalidad se nutre de estos espacios de reflexión compartida, donde la experiencia se convierte en saber y el saber se tensiona con la práctica.

Lo que ocurrió allí no fue solo una planificación, sino un acto simbólico de reconstrucción. Reunirse para pensar juntos el regreso fue también una forma de reparar, de sanar vínculos, de reconocer que enseñar, como señala Dubar (2005), no es simplemente una función, sino una identidad que se construye y reconstruye en el encuentro con los otros y con las circunstancias que nos atraviesan.

Al final, lo que quedó no fue solamente una planificación pedagógica para cumplir con las obligaciones de la profesión. Fue la certeza de que volver a la escuela es también volver a habitar un lugar de sentido para el ser docente. Y eso, después de todo lo vivido, no era poca cosa.



*Imagen 11: Docentes en planificación para el inicio del año lectivo 2022*

Fuente: Archivo de la SECET-Matinhas (Brasil), 2022.

El 28 de marzo de 2021, en medio de un contexto aún incierto, la Secretaría de Educación del municipio de Matinhas (Brasil) organizó un encuentro que reunió a directores, coordinadores pedagógicos y al equipo técnico municipal. El motivo era delicado, aunque necesario: abrir el diálogo sobre una propuesta en etapa inicial del Sistema de Evaluación del Desempeño Docente (SADD) pensado no como una receta cerrada, sino como un intento de acompañar, de manera más estructurada, el desarrollo profesional del profesorado.

La atmósfera del reencuentro tenía algo de celebración contenida. Volver a verse, ocupar de nuevo los mismos espacios, romper con la frialdad de las pantallas todo eso generaba una alegría palpable, aunque atravesada por cautelas. Sin embargo, a medida que se presentaban los componentes del sistema propuesto, empezaron a emerger tensiones sutiles. La formulación de criterios comunes de calidad, en principio bien recibida, despertaba también una inquietud latente: ¿estábamos ante un verdadero fortalecimiento del hacer docente o frente a una sofisticación del control bajo apariencia técnica?

El SADD no apareció por generación espontánea ni como réplica automática de modelos foráneos. Se dejó influenciar, sí, por experiencias como las de la AASSA o la Oficina de Escuelas Extranjeras del Departamento de Estado estadounidense, que han defendido marcos de evaluación exigentes y técnicamente sofisticados. Pero no fue ese el centro. En realidad, lo que se

intentaba era otra cosa: construir, desde la especificidad del territorio, un instrumento capaz de dialogar con las prácticas reales del magisterio.

Las dimensiones propuestas no eran ajenas al trabajo cotidiano del profesorado. Planificar con sentido. Enseñar con intención. Evaluar más allá de la nota. Cuidar el entorno escolar como espacio de vínculo. Y sostener una ética profesional que no se impone, sino que se encarna. Todo eso formaba parte del horizonte que se pretendía abrir. No como receta, sino como invitación al pensamiento.

En su intervención, el entonces secretario de Educación, Carlos Daniel, fue enfático: el sistema no pretendía fiscalizar ni imponer lógicas de control. Lo que se esperaba, decía, era abrir espacios para conversaciones pedagógicas más honestas, más horizontales. Cultivar una cultura de mejora continua, sí, pero desde el reconocimiento mutuo y el compromiso con lo público.

El profesor Jociano Coêlho, doctorando de la Universidad de Valladolid y colaborador del proyecto, reforzó que el propósito del SADD no era punitivo, sino formativo. Invitó a los presentes a pensar la evaluación como un ejercicio reflexivo, que permitiera visibilizar potencialidades, detectar desafíos y reafirmar la identidad profesional como un proceso en constante evolución. Señaló que solo mediante el involucramiento activo del profesorado sería posible dotar de sentido a la propuesta, superando posibles resistencias iniciales.

Aun sin grandes aspavientos, las intervenciones que surgieron de manera más informal, a veces en los pasillos, otras en pequeños silencios entre exposiciones, dejaron entrever una cautela compartida. Algunos directivos, con voz serena pero firme, manifestaron su inquietud ante el posible impacto que un proceso evaluativo mal comunicado o poco contextualizado podría tener sobre el ánimo del profesorado. Más que resistencias, estas señales funcionaban como alertas sensibles: recordatorios de que toda transformación estructural en la política escolar reverbera, inevitablemente, en las narrativas identitarias de quienes habitan la escuela día a día.



Imagem 12: Reunião entre o equipo de la Secretaria de Educação y los directores escolares

Fuente: Archivo de la SECET-Matinhas (Brasil), 2022.

**2ª JORNADA MATINHENSE DE EDUCAÇÃO 2022**

**RELATÓRIO DOS TRABALHOS APROVADOS**

Considerações sobre o ensino remoto em língua inglesa no município de Matinhas - PB.

O ensino da língua espanhola a partir de personalidades hispânicas durante a pandemia de COVID-19.

Meu primeiro livro: a importância da leitura e da escrita para a construção do saber de adolescentes da cidade de Matinhas-PB.

A importância das brincadeiras populares para desenvolvimento cognitivo de crianças das séries iniciais na cidade de Matinhas - PB.

Experiência pedagógica em tempos de pandemia: As Olimpíadas de História como ferramenta metodológica para o Ensino de História.

A utilização do simulador PHET como ferramenta de ensino nas aulas on-line de ciências em turmas do 9º ano em uma escola no município de Matinhas - PB.

A utilização de jogos virtuais nas aulas remotas de matemática nas turmas do 8º ano na escola no município de Matinhas - PB.

Vivências educativas: a importância do teatro na educação infantil.

A implantação do Projeto de Políticas Públicas de Inclusão no município de Matinhas - PB.

Os desafios da coordenação pedagógica em tempos de pandemia.

Tecnologia na educação durante a pandemia: impactos positivos e negativos.

O que esperar do ensino de língua espanhola, no Brasil, a partir da Lei 13.415/17?

**2ª JORNADA MATINHENSE DE EDUCAÇÃO 2022**

**1ª Conferência Municipal de Educação** | **Fórum Municipal de Educação**

**ARTICULANDO SABERES E FORTALECENDO NOVAS PRÁTICAS**

**04 A 08 DE ABRIL**

MATINHAS TRABALHA! SECET JORNADA MATINHENSE 2022

MATINHAS TRILHANDO UM NOVO CAMINHO SECET CONAE 2022

Imagem 13: La II Jornada Matinhense de Educación 2022



Imagen 14: La II Jornada Matinhense de Educación 2022

Fuente: Archivo de la SECET-Matinhas (Brasil), 2022.

Entre los días 4 y 8 de abril de 2022, Matinhas (Brasil) vivió algo más que una jornada pedagógica: vivió un reencuentro, una pausa reflexiva, una posibilidad de rehacerse colectivamente tras los años convulsos que impuso la pandemia. La II Jornada Matinhense de Educación, organizada por la Secretaría Municipal de Educación, se convirtió en un espacio vivo de intercambio, aprendizaje y reparación simbólica.

A diferencia de las formaciones anteriores, casi siempre atravesadas por pantallas, este encuentro fue presencial. Y eso lo cambió todo. El uso de mascarillas, el gel hidroalcohólico y la distancia entre sillas no impidieron que los abrazos llegaran en otras formas: en las miradas, en los comentarios espontáneos entre talleres, en las risas compartidas tras una exposición. Lo humano reapareció, incluso entre protocolos.

La programación fue densa y diversa, sí, pero más allá de los contenidos que abordaron desde las competencias socioemocionales hasta la evaluación docente, lo que más resonaba era el deseo de estar juntos, de escuchar y ser escuchado. Los talleres y conferencias funcionaron como catalizadores, pero el verdadero aprendizaje parecía suceder en los pasillos, en las pausas, en los carteles que relataban prácticas que, durante mucho tiempo, fueron invisibles.

Fue la primera vez, para no pocos docentes, que sus prácticas salieron del aula y tomaron forma pública. Experiencias forjadas en la urgencia, inventos cotidianos nacidos del aislamiento, estrategias hilvanadas con lo que se tenía a mano de pronto estaban allí, expuestas, nombradas, compartidas. Algunos profesores tomaron la palabra con firmeza, con una mezcla de entusiasmo y alivio; otros, en cambio, lo hicieron desde una prudente inseguridad, tanteando el terreno de lo desconocido. Pero, incluso en los silencios, en las pausas nerviosas o en las miradas esquivas, se insinuaba una certeza común: lo que habían vivido no era menor. Por fin, eran reconocidos no solo como ejecutores de políticas o repetidores de programas, sino como productores legítimos de saber pedagógico. Y eso, en sí mismo, ya era un acto de reparación.

La presentación en formato de carteles no fue apenas un ejercicio académico: fue un gesto de validación, una escena de reconocimiento que fortalece identidades.

No todos se sintieron igualmente cómodos. Para algunos, la exposición pública fue un territorio nuevo, incierto. Nunca habían presentado sus trabajos

en eventos de este tipo, y eso se notaba en las manos temblorosas, en las miradas de búsqueda. Pero, como bien señalan Dubar (2005) e Imbernón (2010), la identidad profesional se construye precisamente en ese cruce entre experiencia vivida y demandas del contexto. Y aquí, el contexto fue amable: había escucha, había cuidado, había espacio para equivocarse sin juicio.

Lo que quedó de esta jornada no fue solo un conjunto de aprendizajes técnicos. Fue, sobre todo, una reafirmación del oficio. Un recordatorio de que la profesionalidad también se cultiva en la emoción compartida, en el reconocimiento mutuo, en el acto de decir: “esto hice, esto soy, esto podemos ser juntos”. La educación pública, cuando se vive así, se vuelve también un acto de dignidad.

#### **5.10 Integración de los Resultados: Sentidos, Contradicciones y Reconfiguraciones de la Identidad Docente**

La articulación entre los datos recogidos a través de cuestionarios, entrevistas y registros de observación no dibuja un retrato lineal, ni mucho menos homogéneo, del escenario educativo en Matinhas durante la pandemia. Lo que emerge es una textura densa, a ratos paradójica, tejida por capas de vivencias que exceden lo estrictamente técnico.

Esta triangulación metodológica permitió no solo identificar transformaciones operativas en las formas de enseñar, sino también asomarse a planos menos visibles: aquellos donde habitan el desconcierto, el desgaste emocional, las tensiones éticas y los replanteamientos sobre el propio sentido de educar en tiempos inciertos. Lejos de tratarse de un simple ajuste metodológico, el giro forzado hacia la enseñanza remota implicó, para muchos docentes, una ruptura abrupta con sus marcos de referencia pedagógicos. Fue, en cierta forma, una experiencia de desajuste identitario que exigió revisar saberes, cuestionar certezas y recomponer sentidos en medio del caos.

En Matinhas (Brasil), muchas profesoras relataron sentimientos de ansiedad y aislamiento, pero también describieron un proceso de “reinvenção forçada”, en el que se vieron obligadas a encontrar nuevas formas de enseñar, comunicarse y sostener el vínculo educativo.

Ahora bien, en el contexto específico de la red municipal investigada, pese al consenso en torno a la relevancia de la formación continua, las docentes manifestaron un sentir común de insatisfacción frente a la manera en que esta se venía implementando. No era la formación en sí lo que se cuestionaba, sino su forma: fragmentada, a menudo descontextualizada, escasamente conectada con los desafíos reales que enfrentaban en las aulas. Lo expresado por las participantes resuena con las conclusiones del estudio desarrollado por la UESB sobre formación continua en tiempos de enseñanza remota, en el que se señalaba la urgencia de abandonar modelos centrados exclusivamente en lo técnico para abrir paso a propuestas formativas más dialógicas, reflexivas y situadas.

A partir del análisis, emergieron categorías transversales como: *fragilidad institucional, protagonismo en la adversidad, innovación desde la escasez, y resignificación del rol docente*. Estas categorías permiten afirmar que las identidades docentes fueron reconfiguradas por medio de la apropiación de recursos digitales, el desarrollo de nuevas competencias, y la reinención de vínculos pedagógicos.

Este proceso no fue lineal ni homogéneo. Como ya afirmaban Dubar (2005) la identidad profesional se construye en tensión entre trayectorias, contextos y experiencias vividas. En Matinhas (Brasil), la vivencia de la pandemia aceleró estos procesos, promoviendo una “destabilización creativa” que llevó al desarrollo de nuevas capacidades, pero también acentuó fragilidades estructurales y emocionales.

En cuanto a los modelos colaborativos de formación, iniciativas como el Remote Collaborative Reflection Model se revelan promisorios, ya que potencian aprendizajes significativos mediante la reflexión compartida y situada. Tal propuesta se alinea con lo que Nóvoa (1995) y Imbernón (2010) defienden como núcleo de una formación transformadora: la articulación entre experiencia, conocimiento técnico y reflexión crítica.

En ese sentido, el recorrido trazado por esta investigación no se limita a describir las transformaciones vividas por las docentes de Matinhas (Brasil), sino que las coloca en diálogo con discusiones más amplias sobre el oficio docente en contextos de crisis. Al entrelazarse con los debates contemporáneos, el estudio refuerza la necesidad de repensar la formación del profesorado como un

proceso ético, crítico y comprometido, no solo con la adquisición de competencias, sino con la construcción de una educación pública que se mantenga viva, significativa y resistente en tiempos de inestabilidad.

---

## CAPÍTULO 6: CONSIDERACIONES FINALES

---

### 6.1 Discusión General de los Resultados a la Luz de los Objetivos de la Investigación

Este trabajo tuvo como propósito acompañar, desde una mirada atenta y comprometida, los procesos de reconfiguración identitaria y de la profesionalidad docente que se activaron durante la enseñanza remota de emergencia, en el marco específico de la red municipal de educación de Matinhas (Brasil), en el estado de Paraíba. Lejos de pretender verdades concluyentes, la investigación optó por una metodología cualitativa que combinó, no sin tensiones propias del trabajo de campo, cuestionarios semiestructurados, entrevistas en profundidad y observaciones in situ. Esta triangulación permitió acceder a una lectura situada, densa en matices y abierta a las ambivalencias del relato docente en tiempos de crisis.

Los hallazgos no dejan lugar a dudas. La pandemia irrumpió como un acontecimiento que desestabilizó el suelo conocido del hacer pedagógico. Lo que parecía consolidado, rutinario incluso, fue desplazado por un presente incierto que exigía a los docentes no solo reaprender prácticas, sino también resistir a una multiplicidad de precariedades. Desde la soledad del hogar convertido en aula hasta la falta de recursos formativos que dialogaran con sus contextos reales, los profesionales vivieron una especie de desamparo estructural que tocó directamente su identidad. Una identidad que, como señalan Dubar (2005) y Nóvoa (1995), se construye en relación, en conflicto, en narrativas que intentan dar sentido a lo vivido.

En medio del colapso de certezas surgieron también movimientos de reinvencción. No siempre lineales, ni siempre visibles, pero ahí estaban. En los gestos que persistían. En las dudas compartidas. En los esfuerzos por sostener la escuela cuando todo parecía desmoronarse. Este estudio, en suma, quiso escuchar esas voces. No para clausurarlas en categorías, sino para dejar

constancia de que, incluso en el caos, la docencia siguió siendo una práctica profundamente humana.

Los datos no trazan una narrativa lineal de pérdida. Al contrario, revelan gestos de reinención que surgieron del corazón mismo de la crisis. Muchos docentes respondieron con creatividad, implicación crítica y una sorprendente capacidad de adaptación. No se trató solo de continuar enseñando, sino de hacerlo desde otros lugares, con nuevas herramientas, desde una ética del compromiso que se sostuvo incluso cuando las certezas se desmoronaban. Se observaron prácticas pedagógicas emergentes, apropiaciones situadas de tecnologías digitales, redes de apoyo construidas entre pares y una forma de estar en la profesión que no se anclaba únicamente en protocolos, sino en vínculos, en presencia simbólica, en escucha.

Al mismo tiempo, el avance de tecnologías emergentes como la inteligencia artificial tensiona los contornos de esta identidad en transformación. En un escenario crecientemente mediado por algoritmos, donde plataformas y sistemas automatizados interfieren en la enseñanza, la evaluación y la gestión, se hace evidente la urgencia de formar al profesorado con competencias digitales críticas. No basta con saber usar. Es necesario saber interpretar, cuestionar, resistir. Preservar la dimensión humana del acto pedagógico se convierte, entonces, en una forma de resistencia ética. Como advierten Gutiérrez Martín (2023), Cobo (2020) y Castro-Pérez (2025), la profesionalidad docente del siglo XXI no puede conformarse con reproducir automatismos: necesita cultivar una mirada situada, capaz de interrogar los dispositivos que pretende utilizar y de discernir lo que está en juego en cada mediación tecnológica.

En este contexto, la formación continua ofrecida durante la pandemia fue vivida por muchos docentes como dispersa, insuficiente y alejada de sus necesidades reales. Marcada por un enfoque instrumentalista y a menudo desarticulada del día a día escolar, dicha formación tuvo un impacto limitado. Frente a ello, otras formas de aprender ganaron protagonismo. La autoformación, los intercambios informales, la creación de saberes enraizados en la práctica concreta revelaron la potencia de una docencia que se reinventa incluso cuando las políticas educativas fallan.

Lo que emerge, entonces, es una identidad profesional que no se define por su estabilidad, sino por su movimiento. La pandemia no solo interrumpió

rutinas. Catalizó desplazamientos. Abrió fisuras que, aunque dolorosas, permitieron que otras formas de ser docente se insinuaran. Formas que colocan en el centro la afectividad, la escucha, el cuidado, la construcción colectiva de sentido. En medio del ruido, de la urgencia, del aislamiento, muchas y muchos eligieron seguir enseñando como un acto profundamente humano, político y compartido.

Lo que se vislumbra, tras todo este recorrido, es que el futuro de la docencia no podrá apoyarse únicamente en políticas abstractas o programas genéricos. Harán falta propuestas formativas que partan de la experiencia vivida, que escuchen los saberes que nacen en el aula, entre tensiones y hallazgos, y que se sostengan en una ética capaz de poner lo humano en el centro. En tiempos marcados por la automatización creciente y por brechas que no dejan de ensancharse, preservar una profesionalidad docente con vocación transformadora será, quizás, uno de los gestos más urgentes y necesarios.

## **6.2 Conclusiones Generales de la Investigación**

- A medida que esta investigación fue desplegándose, no surgieron certezas rotundas, sino huellas, indicios, caminos que invitan a detenerse. Lo que se alcanzó no fueron verdades finales, sino claves para leer de manera más crítica, más situada las complejidades que atraviesan la formación docente en escenarios de inestabilidad. En lugar de clausurar el debate, los hallazgos lo amplifican. Interpelan no solo a las políticas públicas, sino también a quienes, día tras día, sostienen la vida escolar desde adentro. Porque en tiempos convulsos, más que nunca, pensar la educación exige hacerse preguntas incómodas. Y atreverse a no responderlas de inmediato.
- La irrupción de la enseñanza remota no se limitó a alterar soportes o formatos. Lo que se modificó, de manera más profunda, fueron los marcos desde los que el profesorado se venía narrando. Surgieron preguntas que no estaban previstas: ¿qué significa acompañar cuando no se ve al otro? ¿Cómo sostener un vínculo cuando la escuela se reduce a una pantalla? ¿Qué queda del oficio cuando se borra el aula? No hay una única

respuesta. Lo que hubo, más bien, fueron movimientos dispares, respuestas parciales, ajustes silenciosos. Pero en ese vaivén, algo se reconfiguró. No todos lo nombraron igual, ni al mismo tiempo, pero las huellas quedaron inscritas. En la mirada, en el gesto, en la manera de estar en la escuela, aunque esta ya no fuera un lugar fijo.

- La formación continua, aunque valorada por los docentes como una herramienta esencial, fue percibida como insuficiente, fragmentada y alejada de sus realidades concretas. Su carácter predominantemente tecnicista y la escasa articulación con el componente ético-afectivo de la práctica limitaron su potencial transformador en los procesos identitarios del profesorado.
- Lo vivido por el profesorado durante la pandemia no admite una lectura lineal. Fue una experiencia entramada, por momentos contradictoria. Hubo cansancio mucho, y también soledad, incertidumbre, rutinas hechas trizas. Pero en medio de ese escenario quebrado, aparecieron gestos que resistieron al derrumbe. Algunas docentes se aferraron al compromiso ético como tabla de salvación; otras encontraron en la complicidad entre colegas una forma de sostenerse. No fue fácil, ni homogéneo. Sin embargo, para muchas, la docencia siguió siendo un lugar posible, un ancla identitaria, incluso cuando todo alrededor parecía tambalear.
- La experiencia pandémica actuó como catalizadora de una nueva “reconfiguración de la identidad profesional del docente”, caracterizada por la integración de competencias digitales críticas, mayor reflexividad sobre la función social de la docencia, y la emergencia de formas de agencia pedagógica más colaborativas, éticas y centradas en el vínculo humano.
- La irrupción de la inteligencia artificial en la educación, lejos de ser un mero avance técnico, ha comenzado a tensar hilos sensibles en la identidad docente. Su incorporación apresurada, muchas veces celebrada sin cuestionamientos, abre una serie de dilemas que no pueden abordarse solo desde la destreza operativa. ¿Qué lógicas trae consigo? ¿Qué desplazamientos produce en las formas de relación, en los modos

de enseñar, en los sentidos del oficio? El problema no reside únicamente en aprender a manejar estas herramientas, sino en comprender su inserción en la cultura escolar y lo que su uso cuando no es críticamente mediado puede provocar en el corazón mismo de la práctica educativa. En tiempos donde se ensalza la eficiencia y la automatización, ejercer la docencia reclama algo más: exige marcos éticos y políticos que sostengan el vínculo pedagógico, que preserven lo humano, que resistan a la tentación de reducir la escuela a un engranaje funcional. Enseñar, hoy más que nunca, implica tomar posición frente al sentido de las innovaciones y al futuro que queremos construir colectivamente.

Este trabajo, en su andamiaje teórico, no se limita a yuxtaponer conceptos. Propone, más bien, un tejido que articula identidad profesional, formación continua y profesionalidad docente desde un lugar que rehúye la asepsia analítica. Es una apuesta por una mirada situada, cargada de afectos, atravesada por tensiones políticas. No hay aquí una pretensión de objetividad distanciada: lo que se busca es comprender cómo esas nociones se encarnan en historias reales, en trayectorias marcadas por la incertidumbre, en significados que los y las docentes construyen a partir de sus vivencias. Porque pensar la docencia es, también, dejarse afectar por lo que narran quienes la habitan.

En términos metodológicos, no se trató únicamente de aplicar instrumentos. Fue una aproximación plural, sostenida en la triangulación entre cuestionarios, entrevistas y observaciones, que buscó escuchar más que clasificar, comprender más que registrar. Al optar por un análisis de contenido de corte temático, la investigación se adentró en las capas más densas del discurso docente, permitiendo entrever relaciones, matices y silencios elocuentes. Esta elección metodológica no fue neutra: puso en el centro la subjetividad, los sentidos construidos en el hacer cotidiano y la escucha como acto político y epistémico en el terreno de la investigación educativa.

En el plano político-pedagógico, la investigación ofrece contribuciones sustantivas para el rediseño de las políticas de formación docente. Se destacan la necesidad de programas continuos más contextualizados, con enfoque dialógico y sensibles a la dimensión subjetiva de la práctica; la valorización de

saberes contruidos en la experiencia; y la creación de espacios formativos que promuevan la colaboración, el cuidado emocional y la autonomía profesional.

Al tomar como escenario la red municipal de enseñanza de Matinhas, en el noreste de Brasil, esta investigación no solo delimita su campo de acción, sino que reivindica el valor epistémico de lo local. En tiempos donde los discursos dominantes tienden a homogeneizar las respuestas educativas bajo lógicas estandarizadas, resulta urgente detenerse en esos márgenes que, lejos de ser periféricos, contienen saberes potentes, resistencias cotidianas y gestos de reinención. Lo que aquí se visibiliza no son recetas ni modelos replicables, sino huellas de una profesionalidad que se forja en el encuentro, en el compromiso con la justicia educativa y en una ética situada, profundamente atenta a la singularidad de los contextos.

### **6.3 Limitaciones de la Investigación**

A pesar de la riqueza de los hallazgos, es necesario reconocer algunas limitaciones metodológicas:

- Al situarse en un territorio específico como el municipio de Matinhas, en Brasil, esta investigación asume deliberadamente sus límites de generalización. No se pretende trazar conclusiones universales, sino explorar con profundidad una realidad concreta, cuyas particularidades, sin embargo, pueden resonar en otros escenarios educativos marcados por condiciones análogas. Lejos de constituir una debilidad, este anclaje territorial permite revelar tramas, tensiones y aprendizajes que, si bien no son extrapolables de forma directa, abren posibilidades de lectura y diálogo con otras experiencias igualmente desafiadas por la crisis y la transformación.
- La recogida de datos se realizó en un momento determinado, lo que impide un seguimiento longitudinal de los procesos de transformación identitaria del profesorado a lo largo del tiempo.

Sería necesario un estudio prospectivo para captar continuidades, rupturas y resignificaciones posteriores.

- El recorte intencional de esta investigación, centrado en las voces del profesorado de la red pública municipal, implicó dejar al margen otros actores igualmente significativos en el ecosistema escolar, como estudiantes y familias. Si bien esta decisión respondió a los objetivos del estudio, resulta innegable que incorporar esas otras miradas habría ampliado la densidad interpretativa del fenómeno investigado, permitiendo una comprensión más integral de los impactos de la pandemia sobre la experiencia educativa vivida en su complejidad cotidiana.

#### **6.4 Implicaciones para Investigaciones Futuras y para las Políticas de Formación del profesorado**

Más que enumerar hallazgos, lo que este estudio propone es abrir interrogantes que inviten no solo a nuevas líneas de investigación, sino también a modos distintos de intervenir y acompañar los procesos que configuran hoy la profesión docente. Desde lo vivido y observado, se hace necesario construir miradas más lúcidas, menos prescriptivas, capaces de captar la complejidad que atraviesa el oficio de enseñar en tiempos inciertos y cambiantes.

En el ámbito académico, parece urgente asumir la tarea de construir estudios de carácter longitudinal que permitan seguir de cerca, sin atajos, los movimientos que reconfiguran la identidad profesional docente en el periodo pospandémico. No basta con describir impactos. Es preciso interrogar cómo se sedimentan las experiencias, cómo se negocian los sentidos del oficio cuando la educación se vuelve cada vez más atravesada por lógicas de automatización, conectividad exacerbada y demandas de competencias que desbordan lo técnico para tocar lo emocional, lo ético, lo político. La identidad docente, entendida aquí como proceso relacional, situado y en constante tensión, necesita ser pensada desde una clave transdisciplinar que contemple simultáneamente lo subjetivo, lo tecnológico y lo institucional.

También sería pertinente promover investigaciones comparativas entre distintas redes sea municipales, estatales y nacionales que permitan observar cómo se implementan, con mayor o menor pertinencia, políticas formativas en contextos de crisis. ¿Qué ocurre, por ejemplo, con los programas de formación híbrida, con las comunidades virtuales de práctica o con las redes de contención emocional que, en algunos territorios, emergen como respuestas a la precariedad estructural? ¿Qué brechas se cierran y cuáles, por el contrario, se ensanchan?

En este horizonte, tal vez lo que se impone no es una simple actualización del perfil docente, sino su reconfiguración profunda. Un desplazamiento que desborde los marcos tradicionales, centrados en contenidos, habilidades técnicas o gestión del aula, y que abra paso a otro modo de habitar la docencia: uno que la reconozca como mediación ética, como construcción vincular, como ejercicio de cuidado en medio de la incertidumbre.

Por eso, en una época en que la inteligencia artificial, la enseñanza remota y los modelos híbridos ganan terreno en las agendas escolares, urge reposicionar la formación tecnológica en clave crítica y pedagógica. No se trata solo de aprender a usar herramientas. Se trata de saber cuándo, para qué, con quiénes y en qué condiciones. Y eso exige políticas formativas que escuchen más y prescriban menos, que garanticen, sin rodeos, condiciones mínimas de infraestructura, conectividad y acompañamiento continuo. Porque sin eso, hablar de innovación será apenas una palabra bonita.

En el plano de las políticas públicas, las implicaciones también son significativas. Fortalecer programas de formación continua que partan de las realidades concretas de las escuelas y se construyan desde el diálogo con el profesorado es una tarea urgente. No se trata de ofrecer soluciones estándar, sino de generar espacios formativos que escuchen, que comprendan los contextos y que acompañen procesos vivos. Al mismo tiempo, resulta imprescindible que los planes de formación, tanto iniciales como permanentes, reconozcan la dimensión ética, subjetiva y política de la docencia, situando a quienes enseñan como sujetos de derechos y agentes de producción de sentido en la vida social. Para que todo esto sea posible, las políticas educativas deben comprometerse con la creación de condiciones estructurales que favorezcan la autonomía profesional, la colaboración entre pares y el bienestar docente. Eso

implica garantizar tiempos institucionales para la reflexión pedagógica, dispositivos reales de cuidado emocional y espacios colegiados donde las decisiones no vengan dadas, sino construidas colectivamente.

## **6.5 Consideraciones Finales: Entre Desplazamientos, Aprendizajes y (Re)construcciones**

Esta investigación se propuso indagar cómo la pandemia de la Covid-19 impactó en la identidad profesional docente, tomando como escenario particular la red municipal de enseñanza de Matinhas, en Brasil. A partir de un enfoque cualitativo, se recogieron narrativas, percepciones y experiencias que, si bien están ancladas en un contexto extraordinario, continúan reverberando en las prácticas educativas actuales.

No obstante, al llegar al cierre de este recorrido investigativo, se impone la necesidad de desplazar el foco más allá del tiempo de la emergencia sanitaria para interrogar las huellas persistentes que este periodo dejó en el modo de ser y de habitar la profesión. No se trata únicamente de reconstruir lo vivido, sino de interpretar cómo esas vivencias siguen modelando la subjetividad docente en un presente aún atravesado por movimientos de cambio, incertidumbre y resignificación.

En primer lugar, la enseñanza presencial ha sido restituida como el eje estructurante de los sistemas escolares. Sin embargo, este retorno a las aulas no implicó una restauración del modelo anterior, sino que consolidó una hibridación de prácticas pedagógicas que articulan la presencialidad con recursos y estrategias digitales desarrolladas durante el período remoto. Las competencias tecnológicas adquiridas por necesidad durante la emergencia pasaron a formar parte del repertorio profesional cotidiano de muchos docentes.

En segundo lugar, la formación continua fue resignificada. Aunque en un primer momento se vivió como una urgencia, con acciones formativas muchas veces desconectadas del contexto y carentes de coherencia pedagógica, la experiencia también generó demandas más consistentes por parte del profesorado. Hoy se valoran propuestas de desarrollo profesional que combinan pertinencia, colaboración, autonomía y apoyo institucional. En Matinhas (Brasil),

los datos de campo revelan que las experiencias formativas más significativas fueron aquellas que integraron prácticas concretas, contención emocional y reflexión pedagógica situada.

Asimismo, esta tesis dialoga con hallazgos recientes que apuntan hacia una reconstrucción identitaria atravesada por la agencia, la adaptabilidad y el trabajo colaborativo. Lejos de colapsar frente a la crisis, la docencia se transformó mediante el uso creativo de recursos, el fortalecimiento del compromiso ético y la apertura a nuevas formas de enseñar y aprender. Estos hallazgos refuerzan la tesis aquí defendida: la identidad docente es relacional, situada y está en constante (re)configuración.

No obstante, un nuevo elemento emerge hoy con fuerza en el escenario educativo: la Inteligencia Artificial. Si bien su incorporación aún resulta limitada en buena parte del contexto latinoamericano, lo que ya se vislumbra es un giro que no admite indiferencia.

El despliegue de tecnologías como ChatGPT, plataformas de recomendación curricular o herramientas de corrección automática empieza a alterar no solo los modos de enseñar, sino también la comprensión misma del rol docente. Lo que antes se decidía entre colegas o en la intimidad del aula, hoy se ve mediado por algoritmos opacos y procesos automatizados que reconfiguran las relaciones pedagógicas. No se trata únicamente de nuevos dispositivos, sino de una transformación más honda, que exige repensar la autoridad profesional, el juicio ético y la sensibilidad educativa en escenarios donde lo técnico tiende a eclipsar lo humano.

Frente a ese panorama, el desafío no radica en rechazar la tecnología, sino en disputar su sentido, en recuperar la agencia crítica del profesorado y en garantizar que las decisiones educativas no se deslicen, inadvertidamente, hacia modelos despersonalizados y funcionales. ¿Qué funciones humanas seguirán siendo insustituibles? ¿Cómo se reconfigura la autoridad pedagógica ante saberes generados por máquinas? Las preguntas que emergen de esta investigación no cierran el debate, sino que lo amplían.

Exigen una reflexión crítica que no se limite al tiempo de la emergencia, y abren un campo fértil de disputa sobre la identidad y la profesionalidad docente en un escenario marcado por la automatización y la transformación acelerada de los vínculos escolares. A la luz del presente, una interrogante adquiere especial

relevancia: ¿cómo piensan hoy aquellos y aquellas docentes que atravesaron el confinamiento y han regresado hace ya algunos años a la presencialidad? Las impresiones compartidas en intercambios informales posteriores al trabajo de campo, así como el seguimiento institucional en la red municipal de Matinhas, dan cuenta de una diversidad de trayectorias.

En algunas narraciones emerge un fortalecimiento del sentido de pertenencia, una reafirmación del compromiso con la escuela pública y una sorprendente capacidad de adaptación frente a la adversidad. En otras, sin embargo, se inscriben rastros de agotamiento, desencanto e incluso una amarga percepción de abandono institucional, particularmente tras el desmontaje de iniciativas formativas que, si bien nacieron en clave de emergencia, habían logrado configurar espacios valiosos de contención, intercambio y legitimación profesional.

Esa diversidad de percepciones confirma que los procesos de reconfiguración identitaria iniciados durante la pandemia no se clausuraron con el fin de la emergencia sanitaria. Por el contrario, siguen desarrollándose, reconfigurando la subjetividad profesional en un escenario marcado por nuevas tensiones: la revalorización del encuentro presencial después de una larga etapa de virtualidad forzada; las demandas acumuladas en los sistemas escolares; y la irrupción acelerada de tecnologías emergentes, en especial, de la inteligencia artificial, en los entornos educativos.

En este nuevo contexto, la identidad profesional docente permanece en transformación. El protagonismo creciente de herramientas de IA en tareas como la planificación, la retroalimentación o la producción de contenidos interpela directamente el rol del profesorado como mediador del conocimiento y como figura esencial en el vínculo pedagógico. Ante estos cambios, resulta urgente repensar la formación docente, inicial y continua, desde una perspectiva crítica, ética y situada, que contemple no solo aspectos técnicos, sino también dimensiones afectivas, epistemológicas y políticas del trabajo educativo.

Al iluminar las voces y vivencias de profesionales de la educación básica en un territorio específico, esta investigación busca contribuir a una comprensión más humana, crítica y justa de los procesos formativos del profesorado en contextos de crisis y transición. Más que un estudio centrado en los efectos de la pandemia, lo que se despliega aquí es una afirmación quizá urgente de la

docencia como un ejercicio político, ético y profundamente existencial. Porque enseñar, en contextos adversos o inciertos, no es solo transmitir saberes, sino sostener la posibilidad de sentido allí donde todo parece tambalear. Y porque la escuela pública, en su precariedad persistente, lejos de constituirse como un aparato neutro o puramente instrumental, vuelve a aparecer como ese espacio ambiguo y cargado de tensiones donde aún resisten las preguntas difíciles, donde brota, a pesar de todo, una forma de esperanza y donde la reinención no responde a discursos grandilocuentes, sino a una urgencia vital, sentida y compartida por quienes la habitan cada día.

La fuerza singular de esta tesis no reside únicamente en los datos que ofrece o en las categorías que moviliza, sino en la posibilidad de haber tejido, desde una experiencia concreta y emocionalmente implicada, una mirada compleja sobre la formación continua, la identidad profesional docente y la enseñanza remota en tiempos de urgencia. Esta articulación, que entrelaza lo técnico con lo subjetivo, lo institucional con lo relacional, abre una senda transdisciplinar que aún permanece escasamente explorada en buena parte de la literatura especializada.

Desde un enfoque aplicado, lo que aquí se propone va más allá de recomendaciones genéricas. Se sugiere el diseño de programas formativos que abracen, de manera integrada, los saberes pedagógicos, tecnológicos y socioemocionales del profesorado. Pero también, y quizás, sobre todo, la creación de espacios duraderos de diálogo horizontal, donde la palabra circule sin jerarquías rígidas y donde el reconocimiento profesional no se mida únicamente en función de resultados cuantificables. Comunidades de práctica que habiliten la escucha, el intercambio genuino y la validación de trayectorias diversas podrían convertirse en núcleos potentes de reconstrucción identitaria.

Escribir esta tesis fue también un gesto de memoria y de implicación. Un modo de devolver, aunque sea parcialmente, algo de lo que esta red municipal me permitió aprender. Fue atravesar los márgenes entre el análisis y la vivencia, entre el oficio de investigar y la necesidad de nombrar lo que duele, lo que moviliza, lo que da sentido. Que estas páginas sirvan como reconocimiento a quienes, con coraje sereno, sostienen la escuela pública incluso cuando todo parece resquebrajarse. Y que puedan, tal vez, dejar abierta una pregunta que

nos comprometa más allá del texto: ¿cómo queremos acompañar, formar y cuidar a quienes día tras día cuidan de nuestras escuelas?

Esta tesis, más allá de su carácter académico, ha sido también un recorrido íntimo por la memoria de quien escribe. Una manera de volver a mirar, con otros ojos, el trayecto compartido en una red pública que, frente al colapso, no se detuvo. Resistió. Inventó. Cuidó. Lo que aquí se recoge no es solo análisis: es testimonio de lo vivido junto a docentes que, en medio de la emergencia, eligieron sostener la escuela como lugar de encuentro, dignidad y sentido. Que estas páginas puedan servir como reconocimiento a esas presencias, pero también como invitación a la reflexión política: ¿qué formación queremos ofrecer?, ¿qué espacios de escucha real estamos dispuestos a construir?, ¿qué condiciones estamos garantizando a quienes sostienen, día tras día, la educación pública?

Más que un producto final, este trabajo es una travesía inacabada. Una trama de voces, silencios, afectos y preguntas. Un intento de afirmar que todavía es posible enseñar sin renunciar a la humanidad, aprender sin miedo al error, y resistir sin perder de vista que la escuela, incluso herida, sigue siendo una esperanza colectiva.

## REFERENCIAS

- Aguiar, M. A. S., Oliveira, J. F. de, Dourado, L. F., Azevedo, J. M. L. de, & Amaral, N. C. (2016). Política de formação continuada dos profissionais da educação – *Caderno Temático 6*. Camaragibe, PE: CCS Gráfica e Editora. (Série Cadernos ANPAE, Vol. 31).
- Aguiar, M. da C. C. de. (2004). *A formação contínua do docente como elemento na construção de sua identidade* [Tese de doutorado, Universidade do Porto]. Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Aguilar Gavira, S., & Barroso Osuna, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, 47, 73  
88.<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36841180005>
- Akkerman, S. F., & Meijer, P. C. (2011). A dialogical approach to conceptualizing teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 308–319. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.013>
- Alves, L. R. G. (2022). *Pandemia e prática docente: as dificuldades enfrentadas por professores durante o ensino emergencial*. Universidade Federal de Alagoas.
- Alves, V. M. S., & Carvalho, M. E. R. de. (2022). *A formação de professores na Base Nacional Comum (BNC-FORMAÇÃO): impasses para execução dos itinerários formativos*. In C. M. N. de Carvalho, I. B. Soares & M. L. R. Costa (Orgs.), *Veredas e (re)configurações da formação docente* (cap. 2, pp. 81-110). Belo Horizonte: Editora UEMG. [Livro eletrônico].
- Ambrosetti, N., & Almeida, P. (2009). Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. *Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos*, 90(226).  
<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.90i226.475>

- André, M. E. D. A., & Placco, V. N. de S. (2007). Processos psicossociais na formação de professores: um campo de pesquisas em Psicologia da Educação. *Contrapontos*, 7(2), 339–346.
- Area Moreira, M. (2012). Sociedade líquida, web 2.0 y alfabetización digital. *Aula de Innovación Educativa*, 212, 55–59.
- Arruda, E. P. (2022). Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *EmRede - Revista de Educação a Distância*, 7(1), 257–275.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trads.; 3ª reimp. da 1ª ed.). São Paulo: Edições 70.
- Bites, R. de S. C. (2012). *Profissionalidade e profissionalização docentes: o olhar da revista Veja* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Goiás]. Universidade Federal de Goiás.  
[https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_Rosilene\\_de\\_Souza\\_Carvalho\\_Bites.pdf](https://ppge.fe.ufg.br/up/6/o/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Rosilene_de_Souza_Carvalho_Bites.pdf)
- Blanco, C. M. C., & Castro, A. B. S. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. NURE investigación: *Revista Científica de enfermería*, (27), 10.
- Bolson, J. B. (2016). *As políticas de formação inicial de professores em exercício no Brasil*. São Leopoldo: UNISINOS.
- Brasil. (1971). *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. Diário Oficial da União. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm)
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União.  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. (1999). *Referenciais para formação de professores*. Brasília, DF: MEC/SEF.

- Brasil. (2009, 13 de outubro). *Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009: Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394/1996*. Presidência da República. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/l12056.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12056.htm)
- Brasil. (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014: Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências*. Diário Oficial da União. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)
- Brasil. (2014). *Plano Nacional de Educação 2014–2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências* (Série Legislação, n. 125). Câmara dos Deputados, Edições Câmara. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. (2015). *Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Diário Oficial da União. <https://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. (2015). *Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015*. Diário Oficial da União: Seção 1 (124), 8–12.
- Brasil. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. (2016, 7 de abril). *Resolução CNS nº 510/2016: Regulamenta pesquisas na área de Ciências Humanas e Sociais*. Diário Oficial da União. <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf>
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. (2017, 22 de dezembro). *Resolução CNE/CP nº 2/2017*. Diário Oficial da União.

- Brasil. (2017, 16 de fevereiro). *Lei nº 13.415/2017: Altera as regras do ensino médio e estabelece prazos para implementação da BNCC na formação docente*. Diário Oficial da União.
- Brasil. Ministério da Educação. (2019, 19 de dezembro). *Portaria nº 2.167*. Diário Oficial da União.
- Brasil. (2020, 1º de abril). *Medida Provisória nº 934: Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior*. Diário Oficial da União.  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/mpv/mpv934.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/mpv/mpv934.htm)
- Brasil. Ministério da Educação. (2020, 17 de março). *Portaria nº 343: Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a pandemia da COVID-19*. Diário Oficial da União.  
[https://www.planalto.gov.br/CCIVil\\_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm](https://www.planalto.gov.br/CCIVil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm)
- Brasil. Ministério da Educação. (2020b, 19 de março). *Portaria nº 345: Dispõe sobre a oferta de disciplinas em meios digitais em cursos que não são presenciais*. Diário Oficial da União.
- Brasil. Ministério da Educação. (2020c, 15 de abril). *Portaria nº 395: Prorroga o prazo de que trata a Portaria MEC nº 343/2020*. Diário Oficial da União.
- Brasil. Ministério da Educação. (2020d, 16 de junho). *Portaria nº 544: Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a emergência sanitária*. Diário Oficial da União.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2020, 28 de abril). *Parecer CNE/CP nº 5: Reorganização do calendário escolar e atividades pedagógicas não presenciais durante a pandemia da COVID-19*. Diário Oficial da União.  
<https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3116/parecer-cne-cp-n-5-2020>
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Análise temática: um guia prático*. SAGE

- Brewer, M. (2001). The many faces of social identity: Implications for political psychology. *Political Psychology*, 22(1), 115-125.
- Britto, N. P., & Furtado, E. S. (2023). Estratégias e desafios na adoção de tecnologias digitais de informação e comunicação pelos docentes brasileiros durante a pandemia de COVID-19. Anais do Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2023), 1–10. *Sociedade Brasileira de Computação*.  
<https://sol.sbc.org.br/index.php/wie/article/view/26400/26223>
- Brzezinski, I. (1992). Trajetória do movimento para as reformulações curriculares dos cursos de formação de profissionais da educação: Do Comitê (1980) à ANFOPE (1992). *Em Aberto*, 12(54), 75–86.
- Brzezinski, I. (2014). Formação de profissionais da educação (2003–2010) (*Estado do conhecimento*, n. 13). MEC/Inep.
- Candau, V. M. F. (1996). Formação continuada de professores: Tendências atuais. In A. Reali & M. G. N. Mizukami (Orgs.), *Formação de professores: tendências atuais* (pp. 139–165). São Carlos: EdUFSCar.
- Candau, V. M. F. (1999). *Didática, formação de professores e multiculturalismo: Tensões e perspectivas*. Petrópolis: Vozes.
- Candau, V. M. F. (Org.). (1999). *Magistério: construção cotidiana* (3ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- Cardoso, M. I. S. T., Batista, P. M. F., & Graça, A. B. S. (2016). A identidade do professor: Desafios colocados pela globalização. *Revista Brasileira de Educação*, 21(65), 329–349. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216520>
- Carlino, Paula (2020). *Reflexión pedagógica y trabajo docente en época de pandemia*. En Lucía Beltramino Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19. Córdoba (Argentina): Universidad Nacional de Córdoba.  
<https://www.aacademica.org/paula.carlino/271>

- Carvalho, J. M., & Simões, R. H. S. (1999). *O que dizem os artigos publicados em periódicos especializados, na década de 90, sobre o processo de formação continuada do professor*. In Anais da 22ª Reunião da ANPEd, Caxambu, MG.
- Carvalho, R. E. (2005). *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"* (11ª ed.). Porto Alegre: Mediação.
- Castañeda, L., & Williamson, B. (2021). Assembling New Toolboxes of Methods and Theories for Innovative Critical Research on Educational Technology. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 10(1), 1–14. <https://doi.org/10.7821/naer.2021.1.703>
- Castaño González, F. C. (2020). El futuro de la educación: desafíos de lo presencial a lo virtual. In J. J. Orejuela Gómez, F. C. Castaño González, J. A. Quintero Torres, W. H. Reyes Sevillano, J. F. Patiño Torres, J. E. Moncayo Quevedo & A. F. Loaiza Mejía (Eds.), *Reimaginar el futuro pospandemia* (pp. 32–41). Editorial USC. <https://doi.org/10.35985/9789585147096.2>
- Correia, C. J. (2012). *Sentimento de si e identidade pessoal*. Lisboa: CFUL.
- Castro, A. D. (1974). A licenciatura no Brasil. *Revista História*, 50(100), 627–652.
- Cerri, L. F., & Costa, M. P. (2019). O banho, a água, a bacia e a criança: história e historiadores na defenestração da primeira versão da Base Nacional Curricular Comum de História para o Ensino Fundamental. *Educar em Revista* (UFPR).
- Chantraine-Demailly, L. (1992). *Modelos de formação contínua e estratégias de mudança*. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Gráfica Manoel Barbosa.
- Ciampa, A. C. (1984). Identidade. In W. Codo & S. T. M. Lane (Orgs.), *Psicologia social: O homem em movimento* (pp. 58–75). São Paulo: Brasiliense.

- CIEB, & Todos Pela Educação. (2022). Pesquisa sobre estratégias de ensino remoto de Secretarias de Educação durante a crise da Covid 19. *Centro de Inovação para a Educação Brasileira & Todos Pela Educação*. Disponível em [CIEB].
- COELHO, N. L. N., Vasconcelos, K. P., Dias, L. G., Paixão, J. L., & Costa, J. S. (2025). O impacto da inteligência artificial no papel dos professores: Desafios e perspectivas. *IOSR Journal of Business and Management*, 27(2), 52–56.
- COMISIÓN EUROPEA (Ed.) (2007). Directiva 2007/65/Ce del Parlamento Europeo y del Consejo de 11 de diciembre de 2007 de Servicios de medios audiovisuales sin fronteras. [Diario Oficial L 332/31 de 18.12.2007]. ([http://europa.eu/legislation\\_summaries/visual\\_and\\_media/l24101a\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/visual_and_media/l24101a_es.htm)) (10-01-11).
- Contreras, J. (2012). *A autonomia de professores* (2. ed., Trad. S. T. Venezuela). São Paulo: Cortez.
- Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. (2002, 18 de fevereiro). Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura plena. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 31 (Republicada em 4 de março de 2002).
- Cunha, M. I., & Fernandes, C. M. B. (1994). Formação continuada de professores universitários: uma experiência na perspectiva da produção do conhecimento. *Educação Brasileira*, 16(32), 189–213.
- Cunha, M. I. (2013). O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Educação e Pesquisa*, 39(3), 609–625. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000014>
- Crescenzi-Lanna, L., & Grané, M. (Coords.). (2021). *Infancia y pantallas: Evidencias actuales y métodos de análisis*. Barcelona: Ediciones Octaedro. <https://doi.org/10.36006/16283>

- De la Espriella, R., & Gómez Restrepo, C. (2020). Metodología de investigación y lectura crítica de estudios: Teoría fundamentada. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 49(2), 127–133. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2018.08.002>
- De Oliveira Jitsumori, C. I. (2022). Da (des) Teorização do Pensar as Identidades. *Cadernos De Estudos Culturais*, 1(27), 09-25.
- Delve, Ho, L., & Limpaecher, A. (2024). *Análise Temática Reflexiva (ATR) em Pesquisa Qualitativa*. <https://delvetool.com/blog/reflexive-thematic-analysis>
- Díaz Sanjuán, L. (2010). *La observación* (Texto de Apoyo Didáctico, Método Clínico, 3º semestre). Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Psicología.
- Dubar, C. (2005). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais* (A. S. M. da Silva, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Dussel, I., Ferrante, P., & Pulfer, D. (Comps.). (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: Fundación Santillana / OEI / UNIPE.
- Ferreira, A. B. de H. (2004). *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa* (4ª ed.). Positivo.
- Figueiredo, A. D. de. (2021). *Que futuro para a educação pós-pandemia? Um balanço projetivo*. In Conselho Nacional da Educação (Ed.), *Estado da Educação 2020* (pp. 252–259). Conselho Nacional da Educação.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (17ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- García Aretio, L. (2012). ¿Qué es “educación a distancia” (EaD)? *Contextos Universitarios Mediados*, (12-15). Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/260001019>

- García, C. M. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Ministerio de Educación y Cultura.
- García, C. M. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Barcelona: EUB / Síntese.
- García, C. M. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, (8), 7–22.
- Gatti, B. A. (2003). Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, (119), 191–204.
- Gatti, B. A. (2008). Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de educação*, 13, 57-70.
- Gatti, B. A., & Barretto, E. S. S. (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. UNESCO.
- Gatti, B. A., Barreto, E. S. S., & André, M. E. D. A. (2010). A formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1355–1379. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400009>
- Gatti, B. A., Barretto, E. S. S., & André, M. E. D. A. (2019). *Professores do Brasil: Novos cenários da formação*. UNESCO.
- Gaulejac, V. De. (1999). *L’histoire en héritage. Roman familial et trajectoires sociales*. Paris: Desclée de Brouwer
- Gee, J. P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99–125.
- Giddens, A. (1997). *Modernidade e identidade pessoal* (2ª ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa* (4ª ed.). Atlas.

- GIMÉNEZ, GILBERTO (1993). *Cambios de identidad y cambios de profesión religiosa en Bonfil Batalla* (coord.) Nuevas identidades culturales en México, México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Gimeno-Sacristán, J. (1995). *Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores*. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão professor* (2. ed., pp. 63–92). Porto: Porto Editora.
- Gimeno-Sacristán, J. (2008). ¿De dónde viene la crisis de la profesión docente? *Cadernos de Educação*, (30), 79–88. FaE/PPGE/UFPel.
- Giroux, H. A. (1997). *Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem* (D. Bueno, Trad.). Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Gomes, & Cruz, A. C. (Orgs.). (2024). *Educação em transformação: Perspectivas globais e inovação* (Vol. 2, Cap. 6, pp. 58–70). São Paulo: Centro Universitário Salesiano de São Paulo.
- Gonçalves Júnior, A. (2025). *As crises profissionais docentes: os impactos do ensino remoto nas configurações identitárias* [Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo]. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química e Instituto de Biociências.
- González-Vega, AM del C., Rubén Molina Sánchez, Alejandra López Salazar e Gloria Leticia López Salazar. (2022). A entrevista qualitativa como técnica de investigação no estudo das organizações: . *Novas Tendências em Pesquisa Qualitativa* , 14 , e571.  
<https://doi.org/10.36367/ntqr.14.2022.e571>
- Gorzoni, S. de P., & Davis, C. (2017). O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1396–1413.  
<https://doi.org/10.1590/198053144311>
- Grizzle, A., Wilson, C., Tuazon, R., Cheung, C. K., Lau, J., Fischer, R., Gordon, D., Akyempong, K., Singh, J., Carr, P. R., Stewart, K., Tayie, S., Suraj,

- O., Jaakkola, M., Thésée, G., & Gulston, C. (2023). *Ciudadanía alfabetizada en medios e información: Pensar críticamente, hacer clic sabiamente. Currículum de alfabetización mediática e informacional para educadores y estudiantes* (Traducción: Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO; Maquetación e impresión: UNESCO). UNESCO.
- Guerrero, A. B., & Rego Gonçalves, T. P. N. (2008). Identidade narrativa e plasticidade cerebral: Algumas propostas pedagógicas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42(3), 27–43.
- Guerrero, R. (2021). *El cerebro infantil y adolescente: Claves y secretos de la neuroeducación* (Pról. de J. Fuster; Epíl. de M. R. Estapé). Libros Cúpula.
- Guimarães, J. M. M., Souza, B. R. de, & De Paula, A. V. (2022). *Ensino remoto e identidade docente: Desafios no cenário pós-pandêmico*. In Experiências de educação em tempos de educação híbrida – Volume 2 (pp. 146–164). <https://doi.org/10.37885/221010561>
- Guimarães, V. S. (2006). *Formar para o mercado ou para a autonomia? O papel da Universidade*. São Paulo: Papirus.
- Gutiérrez-Martín, A., & Tyner, K. (2012). Media education, media literacy and digital competence. [Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital]. *Comunicar*, 38, 31-39. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03> (texto que você citou errado, passado demais)
- Gutiérrez-Martín, A., & Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar: Revista Científica de Educomunicación*, 19(38), 31–39. <https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>
- Gutiérrez-Martín, A. (2022). *Competencias del profesorado en medios y TIC* [Video]. YouTube. Comprometic. Recuperado el 8 de julio de 2025, de [https://www.youtube.com/watch?v=UG\\_fjDrQXqc](https://www.youtube.com/watch?v=UG_fjDrQXqc)

- Gutiérrez-Martín, A., Pinedo-González, R., & Gil-Puente, C. (2022). Competencias TIC y mediáticas del profesorado: convergencia hacia un modelo integrado AMI TIC. *Comunicar*, 70, 21–33.  
<https://doi.org/10.3916/C70-2022-02>
- Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade* (T. T. da Silva & G. L. Louro, Trads.; 11ª ed.). DP&A. (Obra original publicada em 1996 como *The Question of Cultural Identity*)
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento: Educación en la era de la inseguridad*. Buenos Aires: Octaedro / MEC.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México, D. F.: McGraw Hill Interamericana.
- Hernández, T. B., & García, L. O. (2008). *Técnicas cualitativas para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista* (II). Nure Investigación.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. *Educause Review*. Recuperado de <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. ArtdMed.
- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. (2020). *Desigualdades socioeconômicas e os impactos da pandemia da Covid-19 no acesso à educação*. IPEA. <https://www.ipea.gov.br/>
- Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP). (2020). Censo Escolar de la Educación Básica 2019: *resumen técnico*. Brasília: INEP. <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar>

- Instituto Península. (2020). *Relatório de pesquisa: Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil* – Estágio intermediário (maio de 2020).  
[https://institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Covid19\\_InstitutoPeninsula\\_Fase2\\_at%C3%A91405-1.pdf](https://institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Covid19_InstitutoPeninsula_Fase2_at%C3%A91405-1.pdf)
- Kenski, V. M. (2012). *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação* (4ª ed.). Campinas: Papirus.
- Kirk, J., & Miller, M. L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Sage Publications.
- Lemes, V. A., & Gomes, M. A. (2025). *O impacto da inteligência artificial no ensino e aprendizado: estratégias e possibilidades para a educação*. Em M. A.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.
- Libâneo, J. C. (2000). *Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola.
- Libâneo, J. C. (2004). *Organização e gestão da escola: teoria e prática* (5ª ed.). Goiânia, GO: Alternativa.
- Libâneo, J. C. (2015). Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. *Educação & Realidade*, 40(2), 629–650.  
[https://doi.org/10.1590/2175-623646132:contentReference\[oaicite:0\]{index=0}](https://doi.org/10.1590/2175-623646132:contentReference[oaicite:0]{index=0})
- Lima, G. de M., Ferreira, G. M. dos S., & Carvalho, J. de S. (2024). Automação na educação: caminhos da discussão sobre a inteligência artificial. *Educação & Pesquisa*, 50, e273857. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450273857por>

- Lima, I. M. da S. (2009). *De la modélisation de connaissances des élèves aux décisions didactiques des professeurs: Étude didactique dans le cas de la symétrie orthogonale* (1ª ed.). Paris: Edilivre. (Collection universitaire).
- Lima, J. D. N., & Kochhann, A. (2023). A inteligência artificial na educação: as implicações no futuro do trabalho docente. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 16(9), 17307–17318. <https://doi.org/10.55905/revconv.16n.9-207>
- Malinowski, B. (1967). *Um diário no sentido estrito do termo*. Rio de Janeiro: Record.
- Marcelo García, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea
- Marconi, M. A., & Lakatos, E. M. (2002). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados* (5. ed.). São Paulo: Atlas.
- Maués, O. C., & Camargo, A. M. M. (2012). Marcos regulatórios nas políticas de formação e valorização docente pós LDB. *Educação em Questão*, 42(28), 149–174.
- Minayo, M. C. de S. (2007). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* (10ª ed.). São Paulo: Hucitec.
- Minayo, M. C. de S. (2021). Ética das pesquisas qualitativas segundo suas características. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 9(22), 521–539
- Moral Santaella, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 147–164.
- Morales-Escobar, I., Correa Londoño, M., & Peinado Méndez, A. (2021). Identidad profesional docente en tiempos de crisis: relevancia de la empatía en la práctica pedagógica. *Revista Boletín Redipe*, 10(12), 350–359. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1594/1505>

- Moreira, H. (2003). *A formação continuada do professor: as limitações dos modelos atuais*. Comunicações, 1, 123–133.
- Morgado, J. C. (2011). Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Educacionais*, 19(73), 793–812.
- Nascimento, M. S. L. (2020). Competências digitais dos professores na Paraíba/Brasil no cenário da pandemia do Covid-19. In I. A. Díaz, M. P. C. Reche, J. A. M. Marín, & A. J. M. Guerrero (Eds.), *Desafíos de investigación educativa durante la pandemia COVID19* (pp. 78-88). Dykinson S. L.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1995). *Los profesores y su formación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Nóvoa, A. (1999). *Profissionalismo e identidade docente*. Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1999). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A., & Alvim, Y. C. (2021). Os professores depois da pandemia. *Educação & Sociedade*, 42, e249236. <https://doi.org/10.1590/ES.249236>
- Oliveira, A. T. E. (2018). Conceito de formação de professores e desenvolvimento profissional: Suas diferentes expressões e concepções. *Revista Triângulo*, 11(2), 61–76.
- Oliveira, D. A., Pereira Junior, E., & Clementino, A. M. (Orgs.). (2021). *Trabajo docente en tiempos de pandemia en América Latina: análisis comparado*.
- Brasília, DF: IEAL/CNTE/Red Estrado; Criatus Design e Editora.
- Ortega-Sánchez, D. (2023). *Métodos mixtos de investigación*. En D. Ortega-Sánchez. (Ed.). *¿Cómo investigar en Didáctica de las Ciencias Sociales? Fundamentos metodológicos, técnicas e instrumentos de investigación*

(pp. 197-210). Octaedro. <https://octaedro.com/libro/como-investigar-en-didactica-de-las-ciencias-sociales/> Gil, A. C. (2008). Métodos e técnicas de pesquisa social. Atlas.

Paraíba. (2021, 12 de agosto). Lei nº 12.026, de 12 de agosto de 2021: Cria o Integra Educação PB – Regime de Colaboração em Educação do Estado da Paraíba e dá outras providências. Recuperado de <https://leisestaduais.com.br/pb/lei-ordinaria-n-12026-2021-paraiba-cria-o-integra-educa-ao-pb-regime-de-colaboracao-em-educacao-do-estado-da-paraiba-e-da-outras-providencias>

Pérez-Escoda, A. (2017). *Alfabetización mediática, TIC y competencias digitales*. Editorial UOC.

Pérez-García, A. (2021). *Retos y desafíos de la educación post pandémica*. Aula de Encuentro, volumen 23 (1), Editorial pp. 1-4.

Pérez, M. A., & Delgado, Á. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: Dimensiones e indicadores. *Comunicar: Revista Científica de Educomunicación*, 20(39), 25–34.  
<https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-02>

Perin, E. dos S., Freitas, M. do C. D., & Coelho, T. R. (2023). Digital teaching competence model: Bibliometrics and literature review. *Educação em Revista*, 39, e35344. <https://doi.org/10.1590/0102-469835344t>

Pimenta, S. G., & Ghedin, E. (Orgs.). (2006). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* (4ª ed.). São Paulo: Cortez.

Pimenta, S. G. (2012). *O estágio na formação de professores: Unidade teoria e prática?* (11ª ed.). São Paulo: Cortez.

Placco, L. C., & Silva, M. D. A. (2003). *A formação continuada como um processo multideterminado*. In L. C. Placco & M. D. A. Silva (Orgs.), *Formação de professores: reflexões e práticas* (pp. 26–27). São Paulo: Loyola.

- Prada, L. E. A. (1997). *Formação participativa de docentes em serviço*. Taubaté: Cabral Editora Universitária.
- Prefeitura Municipal de Matinhas (Brasil). (2021, 20 de maio). *Decreto nº 015/2021: Define outras medidas para o enfrentamento da pandemia decorrente do coronavírus (COVID 19), no âmbito do município de Matinhas (Brasil), e dá outras providências* [PDF]. Matinhas (Brasil) PB. [https://Matinhas \(Brasil\).pb.gov.br/storage/content/legislacao/decretos/394/arquivos/20230710154301.pdf](https://Matinhas(Brasil).pb.gov.br/storage/content/legislacao/decretos/394/arquivos/20230710154301.pdf) (Acesso em 08 de julho de 2025)
- Rego, F. C. N. A., & Fontoura, H. A. da. (2024). O que sabemos sobre formar professores/as no contexto das disputas educacionais no Brasil? *Educar em Revista*, 40, e86000. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.86000>
- Richardson, R. J., Peres, J. A. de S., et al. (2012). *Pesquisa social: métodos e técnicas* (3. ed., 14. reimp.). São Paulo: Atlas.
- Rocha, G. dos S., & Rossetto, E. (2023). Saúde mental docente em tempos de pandemia: Um estudo com professores de Cascavel/PR. *Revista Brasileira de Pós Graduação*, 18(39), 1–22. <https://doi.org/10.21713/rbpg.v18i39.1949>
- Rocha, M. A., Amorim, S. S., & Carmo, C. M. do. (2025). A formação continuada no contexto do PNE (2014–2024): Uma análise de resultados e de projeções entre Brasil e Ceará. *Colloquium Humanarum*, 21(1), 1–16. <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4915>
- Rocha, R. M., Ferreira, A. A., & Giusta, M. S. (2022). Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa. *Educar em Revista*, 38, e88222. <https://doi.org/10.1590/1984-0411.88222>
- Roldão, M. do C. (2005). Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: Estudos sobre Educação*, 12(13), 105–126.

- Roldão, M. do C. (2009). Formação de professores na investigação portuguesa – um olhar sobre a função do professor e o conhecimento profissional. *Formação Docente*, 1(1), 57–70.  
<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>
- Rondon-Morel, R., Pacotaípe-Delacruz, R., Alarcón-Nuñez, E. & Yepez-Salvatierra, P. (2024). El Impacto de la Inteligencia Artificial en la Formación Docente. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 17(2), 368-375. <https://doi.org/10.37843/rted.v17i2.566>
- Sacristán, J. G. (2007). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Giorno-Sacristán, J. (1995). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (2ª ed., pp. 63–92). Porto Editora.
- Sancho-Gil, J. M., Rivera-Vargas, P., & Miño-Puigcercós, R. (2019). Moving beyond the predictable failure of Ed-Tech initiatives. *Learning, Media and Technology*, 45(1), 61–75.  
<https://doi.org/10.1080/17439884.2019.1666873>
- Santos, M. E. G. (2007). *Formação continuada de professores e desenvolvimento institucional de escolas públicas: articulações, dificuldades e possibilidades* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, RS, Brasil. Recuperado de <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/6772>
- Santos, M. E. G., & Terrazzan, E. A. (2007). *Características da formação continuada de professores nas diferentes regiões do país*. Trabalho apresentado na 30ª Reunião da ANPEd, Caxambu, MG. Recuperado de <https://anped.org.br/wp-content/uploads/2024/05/gt08-3846-int.pdf>
- Saviani, D. (2007). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Autores Associados.

- Saviani, D. (2008). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (10<sup>a</sup> ed.). Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2009). Formação de professores: Aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), 143–155. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>
- Schettini, P., & Cortazzo, I. (2016). *Técnicas y estrategias en la investigación cualitativa*. Series: Libros de Cátedra.
- Schön, D. A. (1992). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Silva Neto, J. F. (2012). *Concepções sobre a formação continuada de professores de matemática em Alagoas* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Pernambuco. Recuperado de <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12621>
- Silva, M. L. R. da. (2009). *A complexidade inerente aos processos identitários docentes*. Notandum, (12). CEMOrOC-Feusp / IJI – Universidade do Porto. [http://www.hottopos.com/notand\\_lib\\_12/malu.pdf](http://www.hottopos.com/notand_lib_12/malu.pdf)
- Silva, M. V. da, & Carvalho, E. T. de. (2021). O uso de tecnologias digitais no processo de aprendizagem no ensino remoto: Uma reflexão necessária. *Revista Prática Docente*, 6(3), e095. <https://doi.org/10.23926/RPD.2021.v6.n3.e095.id1294>
- Souza, J. C. de, & Nascimento, C. D. F. do. (2021). *Projeto escola em casa: elaboração e distribuição de material didático para auxílio no ensino remoto na educação básica do município de Matinhas (Brasil)*. In VII CONEDU – Conedu em Casa. Campina Grande: Realize Editora. <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/81665>
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional* (17. ed., 3<sup>a</sup> reimpressão). Vozes.

- Tardif, M., & Lessard, C. (2008). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas* (J. B. Kreuch, Trad.; 4ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes. (Obra original publicada como *Le travail des enseignants aujourd'hui*)
- Tomczyk, Ł. (2020). Skills in the area of digital safety as a key component of digital literacy among teachers. *Education and Information Technologies*, 25, 471–486. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09980-6>
- Uglar, A. M. (2014). Formação inicial de professores: Um estudo das disciplinas filosóficas do curso de licenciatura em geografia do Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - campus São Paulo.
- Unesco (2008), Teacher Training Curricula for Media and information Literacy. *Report of the International Expert Group Meeting*, Francia: Unesco. Disponível em: <https://milobs.pt/wp-content/uploads/2021/11/Teacher-Training-Curricula-for-Media-and-Information-Literacy.pdf>
- UNESCO. (2018). Marco de competencias de los docentes en materia de TIC: versión 3. *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721_spa)
- UNESCO. (2020). Education: From disruption to recovery. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Velásquez-Cueva, F. A., & Maguiña-Vizcarra, J. C. (2022). Las adaptaciones curriculares para el aprendizaje no presencial de los docentes del nivel secundario. *Polo del Conocimiento*, 7(3, Ed. núm. 68), 874–890. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/3767/8693>
- Vélez-Guerra, Etna Ximena; Roncancio-Moreno, Mónica (2024). Reconfiguración de la identidad de docentes universitarios en el contexto de la pandemia. *Revista CS*, 44, a06. <https://doi.org/10.18046/recs.i44.06>

- Vygotsky, L. S. (1998). *Pensamento e linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes.
- Vozes da Educação. (2022). Intervenções curriculares na pandemia: currículos emergenciais. *Vozes da Educação*. <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2024/05/curriculos-emergenciais.pdf>
- Wang, Q., Huang, C., & Quek, C. L. (2020). Participant or spectator? Comprehending the willingness of faculty to use artificial intelligence in education. *British Journal of Educational Technology*, 51(6), 2376–2392. <https://doi.org/10.1111/bjet.12974>
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K., & Cheung, C.K. (2011). *Alfabetización mediática e informacional: Curriculum para profesores*. París: UNESCO.
- Yépez-Reyes, V., & Cruz-Silva, J. (2024). Inteligencia artificial en la transcripción de entrevistas. *Contratexto*, (41), 183-202. <https://doi.org/10.26439/contratexto2024.n41.6750>
- Zeichner, K. M. (1998). *Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico*. In C. Geraldi, D. Fiorentini & E. M. A. Pereira (Orgs.), *Cartografias do trabalho docente* (pp. 207–236). Mercado de Letras.
- Zittoun, T.** (2007). *Symbolic resources and responsibility in transitions*. *Young*, 15(2), 193–211. <https://doi.org/10.1177/110330880701500205>

## **ANEXO I**

### **GUION DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

#### **Guion de entrevista con profesoras participantes en los procesos formativos**

Para alcanzar los objetivos propuestos en esta investigación, se elaboró un guion de entrevista semiestructurada, siguiendo los principios metodológicos de la investigación cualitativa, tal como recomiendan Flick (2018), Hernández Sampieri (2014). Las entrevistas semiestructuradas permiten un enfoque flexible, combinando preguntas previamente definidas con la posibilidad de profundizar en temas emergentes durante la interacción con las participantes. Esta técnica es especialmente adecuada para estudios que buscan explorar las percepciones, experiencias y significados que los sujetos atribuyen a sus prácticas profesionales y contextos formativos (Hernández Sampieri et al., 2014; Flick, 2018).

El guion de entrevista se estructuró en cuatro bloques temáticos, cada uno centrado en aspectos específicos de la trayectoria docente y la reconfiguración identitaria, con base en las categorías teóricas que orientan esta tesis:

#### **Bloque 1: Trayectoria profesional e identidad docente**

1. ¿Cómo describiría su trayectoria como profesora, desde la formación inicial hasta la actualidad? ¿Qué experiencias fueron más significativas?
2. ¿De qué manera su formación inicial contribuyó a la construcción de su identidad profesional?
3. ¿Cree que las experiencias vividas a lo largo de su carrera han influido en la forma en que se percibe como docente? ¿De qué manera?

#### **Bloque 2: Impactos de la pandemia en la práctica y la identidad docente**

4. ¿Cómo afrontó la transición hacia la enseñanza remota durante la pandemia? ¿Cuáles fueron los principales retos y adaptaciones?
5. ¿Considera que su identidad profesional se vio afectada por la experiencia

de la enseñanza remota? ¿De qué forma?

6. ¿Qué aspectos de la enseñanza remota considera más desafiantes para su práctica docente y su identidad profesional?

### **Bloque 3: Formación continua y reconfiguración identitaria**

7. ¿Cómo valora la importancia de la formación continua para su desarrollo profesional?

8. ¿Las formaciones en las que participó durante la pandemia contribuyeron a su adaptación a la enseñanza remota? ¿Cómo?

9. ¿Considera que estas formaciones ayudaron a fortalecer su identidad como docente en un contexto de crisis?

### **Bloque 4: Reflexiones y perspectivas de futuro**

10. ¿Cuáles son sus expectativas para el futuro de la profesión docente tras la experiencia de la pandemia?

11. ¿Qué tipo de apoyo considera esencial para seguir desarrollándose profesionalmente en este nuevo contexto?

12. ¿Cree que los cambios vividos durante la pandemia dejarán huellas permanentes en la identidad docente? ¿Por qué?

Además, las entrevistas serán grabadas y transcritas íntegramente, respetando los principios éticos de la investigación y garantizando el anonimato de las participantes. Las transcripciones serán analizadas mediante una combinación de Análisis de Contenido y Análisis Temático, lo que permitirá identificar categorías emergentes que revelen los sentidos atribuidos a la experiencia docente en tiempos de crisis (Bardin, 2011; Flick, 2018; Miles, Huberman & Saldaña, 2014).

Con este procedimiento metodológico se pretende comprender en profundidad cómo las profesoras narran sus trayectorias, reelaboran sus prácticas y resignifican su identidad profesional ante las rupturas provocadas por la enseñanza remota emergente. Así, el guion de entrevistas no solo orienta la

recogida de datos, sino que también actúa como una herramienta reflexiva que valora la escucha activa y la complejidad de los itinerarios formativos en el contexto pandémico.

## ANEXO II



Universidad de Valladolid



### TERMO DE SOLICITAÇÃO E AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA DE DOUTORADO

**A**

Secretaria Municipal de Educação de Matinhas – PB

A/C: Senhor(a) Secretário(a) Municipal de Educação

Eu, **Jociano Coêlho de Souza**, doutorando do **Programa de Doutorado em Educação Transdisciplinar da Universidade de Valladolid (Espanha)**, venho, por meio deste, solicitar a autorização para a realização da pesquisa de doutorado intitulada: **“IMPLICACIONES DE LA FORMACIÓN CONTINUA EN LA (RE)CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE DURANTE EL PROCESO DE TRANSICIÓN DE LA ENSEÑANZA PRESENCIAL A LA MODALIDAD EN LÍNEA/REMOTA EN UN MUNICIPIO BRASILEÑO DURANTE LA PANDEMIA DE LA COVID-19**

”, junto aos profissionais da rede municipal de ensino de Matinhas/PB.

A pesquisa possui caráter acadêmico e científico, com o objetivo de compreender os impactos da pandemia na identidade e na profissionalidade docente, com foco nas práticas formativas implementadas durante e após o ensino remoto emergencial.

#### **Etapas da Pesquisa:**

##### **1. Aplicação de Questionários Online (Fase 1)**

Envio de formulários digitais aos professores da rede municipal, assegurando o anonimato e o consentimento informado dos participantes.

##### **2. Entrevistas Semiestruturadas (Fase 2)**

Realização de entrevistas com um grupo selecionado de docentes, previamente convidados, com gravação mediante autorização individual e garantia de confidencialidade.

##### **3. Observações de Campo (Fase 3)**

Acompanhamento presencial de momentos formativos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, com foco nas interações, estratégias formativas e experiências docentes vivenciadas.

Todas as etapas seguirão rigorosamente os princípios éticos estabelecidos para pesquisas com seres humanos, conforme as normativas internacionais e brasileiras, assegurando o respeito à privacidade, o sigilo dos dados e a voluntariedade da participação.

#### **Considerações Finais:**

A participação da rede municipal de ensino de Matinhas é essencial para o desenvolvimento desta pesquisa, tendo em vista sua relevância histórica, educacional e afetiva para o pesquisador. Os resultados obtidos poderão

subsidiar futuras ações de formação continuada e contribuir com a valorização das práticas docentes locais.

Agradeço imensamente pela atenção e coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos.

Atenciosamente,

Jociano Coêlho de Souza

Doutorando em Educação Transdisciplinar em Educação– Universidad de Valladolid (Espanha)

E-mail: jocianoufpb@gmail.com | Telefone: (83) 99938-2957

### **AUTORIZAÇÃO**

(Matinhas, 01 de janeiro de 2021)

Autorizo a realização da pesquisa supracitada, nos termos aqui descritos, no âmbito da rede municipal de ensino de Matinhas/PB.

Carlos Daniel Fonseca do Nascimento  
Secretário Mun. de Educação, Cultura,  
Esporte e Turismo  
Mat. 1204397

*Carlos Daniel Fonseca do Nascimento*

Carlos Daniel Fonseca do Nascimento  
Secretário Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Turismo



## **ANEXO III**

### **GUION DO QUESTIONÁRIO ONLINE**

#### **IMPLICACIONES DE LA FORMACIÓN CONTINUA EN LA (RE)CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE DURANTE EL PROCESO DE TRANSICIÓN DE LA ENSEÑANZA PRESENCIAL A LA MODALIDAD EN LÍNEA/REMOTA EN UN MUNICIPIO BRASILEÑO DURANTE LA PANDEMIA DE LA COVID-19**

Estimado/a profesor/a,

Está invitado/a a participar en la investigación titulada IMPLICACIONES DE LA FORMACIÓN CONTINUA EN LA (RE)CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE DURANTE EL PROCESO DE TRANSICIÓN DE LA ENSEÑANZA PRESENCIAL A LA MODALIDAD EN LÍNEA/REMOTA EN UN MUNICIPIO BRASILEÑO DURANTE LA PANDEMIA DE LA COVID-19, desarrollada por Jociano Coêlho de Souza, doctorando del programa de Doctorado en Investigación Transdisciplinar en Educación de la Universidad de Valladolid (España), bajo la dirección del Profesor Dr. Alfonso Gutiérrez Martín. El objetivo principal del estudio es comprender tanto el proceso de (re)construcción de la identidad del docente que migra de la enseñanza presencial a la modalidad en línea/remota, como las implicaciones de la formación continua en dicha reconfiguración. Su participación consistirá en completar un formulario estandarizado con preguntas relacionadas con el tema estudiado y, si es necesario, en una posterior entrevista virtual. En caso de dudas, puede contactar al investigador a través del WhatsApp: (+55) 83 9938-2857.

#### **CONSENTIMIENTO INFORMADO LIBRE Y ESCLARECIDO**

1. Por tratarse de un REGISTRO DE CONSENTIMIENTO (RC) en una página web y sin posibilidad de firma física, al dar su consentimiento usted *acepta participar en esta investigación según los términos establecidos en*

*este REGISTRO DE CONSENTIMIENTO (RC). Si no está de acuerdo, simplemente cierre esta página en su navegador.*

☐ Sí, acepto.

## **1. BIOGRAFÍA SOCIOPROFESIONAL**

2. Edad \*

3. Género \*

- ☐ Masculino   ☐ Femenino   ☐ Hombre transgénero   ☐ Mujer transgénero   ☐ Hombre transexual   ☐ Mujer transexual   ☐ Cisgénero
- ☐ Prefiero no responder   ☐ Otro

4. Estado civil \*

- ☐ Soltero/a   ☐ Casado/a   ☐ Divorciado/a   ☐ Viudo/a   ☐ Otro

5. Carrera universitaria (Grado) \*

6. Año de finalización del Grado \*

7. Especialización (Si no tiene, omita esta pregunta)

8. Año de finalización de la especialización (Si no tiene, omita esta pregunta)

9. Maestría (Si no tiene, omita esta pregunta)

10. Año de finalización de la maestría (Si no tiene, omita esta pregunta)

11. Doctorado (Si no tiene, omita esta pregunta)

12. Año de finalización del doctorado (Si no tiene, omita esta pregunta)

13. Años de experiencia como docente \*

14. Años de experiencia en la enseñanza presencial \*

15. Años de experiencia en la enseñanza en línea y/o remota \*

16. Años de experiencia como docente en el municipio de Matinhas (Brasil) (Brasil), ya sea con contrato fijo o temporal \*

## **2. TRAYECTORIA PROFESIONAL DOCENTE**

17. ¿Qué edad tenía cuando comenzó a trabajar como docente? \*

18. Su primera experiencia como docente fue en: \*

- ☐ Educación Básica   ☐ Educación Técnica Profesionalizante   ☐ Educación Superior   ☐ Actividades fuera de la educación formal

19. ¿En qué momento de su formación académica se identificó realmente como docente? \*
- ☐ Educación Básica   ☐ Grado   ☐ Especialización   ☐ Maestría   ☐ Doctorado
20. ¿Ha cambiado de institución educativa a lo largo de su carrera? \*
- ☐ Sí   ☐ No
21. Si la respuesta anterior fue afirmativa, ¿cuántas veces? \_\_\_\_\_
22. ¿Su formación inicial (grado) fue suficiente para ejercer como docente? \*
- ☐ Sí   ☐ No
23. ¿Ha pensado en cambiar de profesión? \*
- ☐ Sí   ☐ No
24. ¿Tiene o ha tenido otra profesión? \*
- ☐ Sí   ☐ No
25. Actualmente, ¿en qué niveles de la educación presencial imparte clases? \*
- ☐ Educación Básica (Infantil, Primaria, Secundaria)
- ☐ Educación Superior (Grado)
- ☐ Educación Técnica Profesional
- ☐ Postgrado (Especialización, Maestría, Doctorado)
- ☐ Cursos cortos
26. ¿En qué momento de su formación recibió preparación para el uso de tecnologías digitales en la enseñanza? \*
- ☐ Grado   ☐ Especialización   ☐ Maestría   ☐ Doctorado   ☐ Cursos extracurriculares   ☐ Nunca recibí
27. ¿Cómo ingresó como servidor público en el municipio de Matinhos (Brasil)? \*
- ☐ Concurso público   ☐ Proceso selectivo   ☐ Invitación

---

### 3. FORMACIÓN CONTINUA

28. ¿Con cuáles de los siguientes términos se identifica al hablar de formación continua? \*
- ☐ Capacitación   ☐ Calificación   ☐ Perfeccionamiento   ☐ Reciclaje

- ☐ Actualización
- ☐ Formación permanente   ☐ Especialización   ☐ Profundización   ☐ Entrenamiento
- ☐ Reentrenamiento   ☐ Mejoramiento   ☐ Superación   ☐ Desarrollo profesional
- ☐ Profesionalización   ☐ Compensación   ☐ Otro: \_\_\_\_\_
29. ¿Ha participado en alguna acción de formación continua sobre uso de tecnologías digitales en el aula presencial? \*
- ☐ Sí   ☐ No
30. Si respondió "Sí", ¿en qué momento?
- ☐ Especialización   ☐ Maestría   ☐ Doctorado   ☐ Cursos extracurriculares   ☐ Reuniones pedagógicas   ☐ Otros: \_\_\_\_\_
31. ¿Cómo calificaría su dominio de las tecnologías digitales? \*
- ☐ Nulo   ☐ Bajo   ☐ Medio   ☐ Alto   ☐ Experto
32. ¿Participó en alguna formación específica para educación remota al tener su primera experiencia en esta modalidad? \*
- ☐ Sí   ☐ No   ☐ No tengo experiencia
33. ¿Ha recibido formación continua en la etapa educativa donde actualmente enseña? \*
- ☐ Sí   ☐ No
34. ¿En qué formato fue esa formación? \*
- ☐ Cursos   ☐ Conferencias   ☐ Autoformación   ☐ Reuniones   ☐ Seminarios grupales   ☐ Talleres   ☐ Eventos pedagógicos (jornadas, semanas, etc.)   ☐ Otro: \_\_\_\_\_
35. ¿Es obligatoria su participación en acciones de formación continua en su institución? \*
- ☐ Sí   ☐ No
36. ¿Le consultan sobre las dificultades de su práctica docente? \*
- ☐ Sí   ☐ No

37. ¿Los temas tratados en las formaciones son suficientes para cubrir sus demandas? \*

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ Raramente ☐ Nunca

38. ¿Durante la pandemia ha recibido formación continua sobre enseñanza remota? \*

☐ Sí ☐ No

39. ¿Cuál fue la temática de esa formación? \*

☐ Soporte tecnológico ☐ Soporte pedagógico ☐ Soporte curricular

☐ Soporte emocional

40. ¿Considera que la formación continua le ayudó a adaptarse a la enseñanza remota/EaD? \*

☐ Sí ☐ No

#### **4. EXPERIENCIA ACTUAL EN LA ENSEÑANZA EN LÍNEA/REMOTA/EaD**

41. ¿Cuál es su carga horaria semanal dedicada a la enseñanza remota?

☐ 20 horas ☐ 40 horas ☐ Flexible según la demanda

42. ¿Qué funciones docentes le resultaron más difíciles en la modalidad remota?

☐ Selección de contenidos ☐ Planificación metodológica ☐

Elaboración de planes de trabajo ☐ Participación en consejos

escolares ☐ Evaluación del aprendizaje ☐ Estrategias de

recuperación ☐ Cumplimiento de la carga horaria ☐ Participación en

formaciones ☐ Otro: \_\_\_\_\_

43. ¿Qué saberes fueron más difíciles de movilizar?

☐ Experiencia ☐ Conocimiento ☐ Saber pedagógico

44. ¿En qué modalidad siente mayor sentido de pertenencia? \*

☐ Presencial ☐ En línea/Remota/EaD

45. ¿Qué motivó su respuesta anterior?

46. ¿Qué síntomas desarrolló durante la enseñanza remota?

☐ Agotamiento emocional ☐ Despersonalización ☐ Baja realización

profesional ☐ Ninguno ☐ Otro: \_\_\_\_\_

47. ¿Qué factores redujeron su motivación en la enseñanza remota?
- ☐ Dificultad con tecnologías ☐ Relación con estudiantes ☐ Baja remuneración ☐ Falta de formación ☐ Falta de autonomía ☐ Falta de reconocimiento profesional ☐ Inestabilidad del formato ☐ Vida durante la pandemia ☐ Otro: \_\_\_\_\_
48. ¿Cómo se siente respecto a la enseñanza remota? \*
- ☐ Muy insatisfecho/a ☐ Insatisfecho/a ☐ Indiferente ☐ Satisfecho/a ☐ Muy satisfecho/a
49. ¿Qué factores influyen en su identidad y práctica docente en la modalidad remota?
- ☐ Historias personales ☐ Formación inicial y continua ☐ Intercambio con colegas ☐ Dominio de tecnologías ☐ Saberes pedagógicos ☐ Ninguno
50. ¿Qué factores generan malestar docente?
- ☐ Conflictos institucionales ☐ Bajos salarios ☐ Bajo reconocimiento social ☐ Inseguridad ☐ Otro: \_\_\_\_\_

## **5. EXPERIENCIA ACTUAL DURANTE LA PANDEMIA**

51. Tras la suspensión de las clases presenciales, ¿asumió la enseñanza remota? \*
- ☐ Sí ☐ No
52. ¿Se siente preparado/a para adaptar las actividades a la modalidad remota/EaD? \*
- ☐ Sí ☐ No
53. ¿Tuvo experiencia previa con la enseñanza remota? \*
- ☐ Sí ☐ No
54. ¿Puede diferenciar entre enseñanza remota de emergencia y EaD? \*
- ☐ Sí ☐ No
55. ¿Qué herramientas utilizó para mediar el proceso de enseñanza-aprendizaje?
- ☐ Entornos virtuales de aprendizaje (Google Classroom, Moodle...) ☐

Redes sociales   ☐ Clases en vivo   ☐ Materiales impresos   ☐ Otros:

\_\_\_\_\_

56. ¿Cambió su percepción sobre la docencia después de la pandemia? \*

☐ Sí   ☐ No

57. ¿Cómo se siente actualmente como docente?

☐ Cansado/a   ☐ Aburrido/a   ☐ Sobrecargado/a   ☐ Estresado/a   ☐

Frustrado/a   ☐ Desafiado/a   ☐ Igual que antes   ☐ Alegre   ☐

Tranquilo/a   ☐ Entusiasmado/a   ☐ Otro: \_\_\_\_\_

58. ¿Qué carencias son más evidentes en su actuación profesional tras la pandemia?

☐ Carga horaria   ☐ Distribución de actividades no presenciales   ☐

Recursos materiales   ☐ Apoyo pedagógico y tecnológico   ☐ Otro:

\_\_\_\_\_

## **ANEXO IV**

### **GUION DE OBSERVACIÓN**

#### **Título de la investigación:**

Implicaciones de la formación continua en la (re)construcción de la identidad profesional docente durante el proceso de transición de la enseñanza presencial a la modalidad en línea/remota en un municipio brasileño durante la pandemia de la COVID-19

#### **Objetivo de la observación:**

Registrar de forma sistemática elementos del contexto escolar, de las interacciones pedagógicas y de las prácticas docentes que permitan evidenciar aspectos vinculados a la reconfiguración de la identidad profesional del profesorado y al impacto de los procesos de formación continua en su cotidianidad laboral.

#### **Lugar de la observación:**

Centros educativos y espacios de formación continua, tanto presenciales como virtuales, vinculados a la Red Municipal de Enseñanza de Matinhas (Brasil), estado de Paraíba, Brasil.

#### **Período de observación:**

Años 2021 y 2022.

#### **Instrumentos utilizados por el investigador:**

Diario de campo estructurado, con anotaciones sistemáticas basadas en observación participante durante actividades formativas, reuniones pedagógicas y vivencias escolares. Asimismo, se incluyeron registros fotográficos,

documentos institucionales y publicaciones en redes sociales y medios de comunicación local, como recursos complementarios para el análisis contextual.

## **1. CONTEXTO GENERAL**

- Descripción del entorno escolar (infraestructura física, recursos didácticos y tecnológicos disponibles)
- Organización del espacio educativo (presencial, híbrido o remoto)
- Situaciones observadas (reuniones, formaciones, planificación, clases, interacciones pedagógicas, etc.)

## **2. PRÁCTICA DOCENTE**

- ¿Cómo inician y conducen los docentes las actividades pedagógicas?
- ¿Qué estrategias/metodologías utilizan?
- ¿Cómo manejan los docentes el uso de tecnologías digitales en la enseñanza?
- ¿Se observan cambios en las prácticas después de la pandemia?  
¿Cuáles?

## **3. INTERACCIONES SOCIALES Y PROFESIONALES**

- Interacción entre docentes y estudiantes: clima relacional, afectividad, escucha, autoridad.
- Interacción entre docentes: intercambio de experiencias, colaboración, apoyo mutuo.
- Relación con el equipo directivo y de supervisión: apertura al diálogo, valoración, escucha activa

## **4. FORMACIÓN CONTINUA EN EL CONTEXTO ESCOLAR**

- Registro de momentos de formación (reuniones pedagógicas, talleres, encuentros con especialistas)
- Temas abordados en las formaciones observadas

- Participación de los docentes: implicación, interés, críticas y sugerencias
- Evidencias de aplicación práctica de los contenidos formativos en la vida cotidiana docente

## **5. INDICADORES DE IDENTIDAD DOCENTE**

- Expresiones verbales y comportamentales que revelen sentimientos sobre la profesión
- Menciones a la carrera, vocación, sentido del trabajo docente
- Percepciones sobre reconocimiento, valorización, desafíos y resiliencia
- Señales de reconfiguración de la identidad: rupturas, resistencias, adaptaciones y continuidades

## **6. IMPACTOS DE LA PANDEMIA**

- Cambios observados en la postura y actitudes docentes tras la pandemia
- Discurso sobre salud mental, agotamiento, motivación, sentido del trabajo
- Reflexiones espontáneas sobre la experiencia de la enseñanza remota y sus consecuencias

## **7. COMENTARIOS LIBRES DEL OBSERVADOR**

Espacio destinado al registro de situaciones imprevistas, frases significativas, reflexiones personales del observador y otros aspectos relevantes que emerjan durante las visitas a las escuelas.

## ANEXO V

### REGISTRO DE CONSENTIMIENTO (RC)

**Título de la investigación:** *IMPLICACIONES DE LA FORMACIÓN CONTINUA EN LA (RE)CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE DURANTE EL PROCESO DE TRANSICIÓN DE LA ENSEÑANZA PRESENCIAL A LA MODALIDAD EN LÍNEA/REMOTA EN UN MUNICIPIO BRASILEÑO DURANTE LA PANDEMIA DE LA COVID-19*

**Investigador responsable:** Jociano Coêlho de Souza

**Director de tesis:** Prof. Dr. Alfonso Gutiérrez Martín

**Programa de Doctorado:** Investigación Transdisciplinar en Educación

**Universidad:** Universidad de Valladolid – España

**Estimado/a participante:**

Le invitamos a participar en la investigación doctoral mencionada arriba, cuyo objetivo es comprender los procesos de (re)construcción de la identidad profesional docente durante la transición de la enseñanza presencial a la modalidad remota, y analizar las implicaciones que tuvo la formación continua en dicho proceso. El estudio se centra en el contexto de un municipio brasileño (Matinhas (Brasil)/Brasil) durante la pandemia de la COVID-19..

Su participación consiste en responder a cuestionarios y/o entrevistas, y eventualmente ser observado/a en contextos formativos institucionales. La duración de cada una de estas actividades será informada previamente y podrá elegir no participar en alguna de ellas si así lo desea.

**Al participar, usted tiene garantizados los siguientes derechos:**

- Su identidad será mantenida en **estricta confidencialidad y anonimato**. En ningún momento se divulgará su nombre ni cualquier información que permita identificarle, tanto durante como después del estudio.

- Usted tiene plena **libertad para desistir de su participación** en cualquier momento, sin necesidad de justificar su decisión y sin que ello le ocasione ningún tipo de perjuicio personal o profesional.
- Los datos recogidos serán utilizados **exclusivamente con fines académicos y científicos**, respetando la integridad de sus respuestas y opiniones, y sin ningún tipo de manipulación.

La participación en este estudio es completamente voluntaria. Si tiene cualquier duda, puede contactar con el investigador responsable en el correo electrónico: [jocianoufpb@gmail.com](mailto:jocianoufpb@gmail.com).

### **DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO**

He leído y comprendido la información anterior y doy mi consentimiento libre e informado para participar en esta investigación.

**Nombre completo del/de la participante:** \_\_\_\_\_

**Firma:** \_\_\_\_\_

**Fecha:** \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_