

COMPETENCIAS DIGITALES DOCENTES COMO RESPUESTA A LAS TENSIONES ENTRE MODERNIDAD POSMODERNIDAD EN LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA

Criss Dahiana Laverde Torres

Código Orcid: 0009-0003-0853-2079

e-mail: crissdayis@hotmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Upel-Rubio)

Recibido: 06/01/2026

Revisado: 10/02/2026

Aprobado: 12/06/2026

RESUMEN

El objetivo de este ensayo es analizar las competencias digitales docentes como mediaciones pedagógicas frente a las tensiones existentes entre la modernidad y la posmodernidad en la educación latinoamericana. Desde un enfoque teórico-reflexivo y mediante un análisis crítico de carácter hermenéutico, se examinan los fundamentos del pensamiento moderno, representado por autores como Kant y Habermas, y los planteamientos posmodernos desarrollados por Lyotard y Bauman. El estudio aborda las transformaciones históricas, culturales y epistemológicas que han incidido en la reconfiguración del sentido del conocimiento y de la práctica educativa contemporánea. Mientras la modernidad concibió la educación como un proyecto emancipador sustentado en la razón, el progreso y la formación de sujetos autónomos, la posmodernidad cuestiona los Metarrelatos, fragmenta el saber y redefine el conocimiento desde la liquidez, la provisionalidad y la inmediatez. En este contexto, el ensayo sostiene que las competencias digitales docentes trascienden el ámbito técnico y se configuran como mediaciones éticas, críticas y pedagógicas que permiten resignificar el proyecto educativo moderno frente a los desafíos posmodernos. Se concluye que dichas competencias favorecen una integración reflexiva de la tecnología en la práctica educativa, orientada a la inclusión, la formación integral y el desarrollo del pensamiento crítico, especialmente relevante en escenarios latinoamericanos marcados por profundas desigualdades socioeducativas.

Palabras clave: Competencias Digitales docentes, Educación Latinoamericana, Modernidad y Posmodernidad, Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), Filosofía de la Educación

Docente de secundaria en la IE Megacolegio El Progreso de Yopal, Casanare (Colombia). Magíster en Tecnologías Digitales Aplicadas a la Educación (UDES). Doctoranda en Educación, UPEL

DIGITAL TEACHING COMPETENCIES AS A RESPONSE TO THE TENSIONS BETWEEN MODERNITY AND POSTMODERNITY IN LATIN AMERICAN EDUCATION

ABSTRACT

The objective of this essay is to analyze teaching digital competences as pedagogical mediations to address the tensions between modernity and postmodernity in Latin American education. From a theoretical and reflective approach, and through a critical hermeneutic analysis, the essay examines the foundations of modern thought, represented by authors such as Kant and Habermas, and postmodern ideas developed by Lyotard and Bauman. The study explores historical, cultural, and epistemological changes that have influenced the meaning of knowledge and contemporary educational practice. While modernity understood education as an emancipatory project based on reason, progress, and the formation of autonomous individuals, postmodernity questions grand narratives, fragments knowledge, and redefines it through liquidity, provisionality, and immediacy. In this context, the essay argues that teaching digital competences go beyond technical skills and become ethical, critical, and pedagogical mediations that help to rethink the modern educational project in response to postmodern challenges. It concludes that these competences support a reflective integration of technology into educational practice, aimed at inclusion, integral education, and the development of critical thinking, especially in Latin American contexts marked by social and educational inequalities.

Keywords: Teaching Digital Competences, Latin American Education, Modernity and Postmodernity, Information and Communication Technologies (ICT), Philosophy of Education

Introducción

La escuela contemporánea atraviesa una profunda crisis de sentido frente a la acelerada incorporación de las tecnologías digitales en la vida cotidiana. Las transformaciones históricas, sociales y culturales que ha experimentado la humanidad han modificado de manera sustancial la forma en que las personas comprenden el mundo, se relacionan entre sí y construyen conocimiento. En el ámbito educativo, estos cambios se evidencian en la redefinición de las funciones, los enfoques pedagógicos, los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en los roles que asumen docentes y estudiantes. En este escenario, la expansión de las tecnologías digitales ha intensificado las demandas sobre la labor docente, exigiendo una actualización constante de sus competencias para responder de manera pertinente a las necesidades de nuevas generaciones formadas en entornos profundamente mediados por la tecnología.

En este contexto, el ideal de progreso propio del pensamiento moderno ha sido una de las principales influencias en la configuración de la sociedad contemporánea y de los sistemas educativos. Dicho ideal se fundamenta en la centralidad de la razón, el conocimiento científico y la educación como motores del desarrollo y la emancipación humana. Así, la escuela adquirió un papel protagónico como espacio de organización, transmisión y legitimación del saber. No obstante, este proyecto modernizador mostró

sus límites frente a las profundas transformaciones sociales, culturales e individuales que se fueron gestando con el tiempo, cuestionando la idea de un desarrollo homogéneo, universal y lineal. La diversidad de contextos, culturas y subjetividades dio lugar a una reflexión crítica sobre estos principios, abriendo paso a nuevas formas de comprender el conocimiento, el sujeto y los procesos de aprendizaje.

En este escenario de cambio y transición emerge la posmodernidad como un marco crítico que problematiza los grandes relatos totalizadores heredados de la modernidad y sitúa en el centro la pluralidad de perspectivas, la experiencia individual y la fragmentación del conocimiento. Estas dinámicas se han visto intensificadas por la expansión de las tecnologías digitales, las cuales han transformado las formas de acceso a la información, la producción del saber y la interacción social. En el contexto latinoamericano, estas transformaciones se manifiestan de manera particular, al entrelazarse con profundas brechas digitales, desigualdades estructurales y una marcada diversidad cultural, factores que complejizan los procesos educativos y amplifican las tensiones entre la tradición escolar y la irrupción tecnológica.

Desde esta perspectiva, el presente ensayo sostiene que las competencias digitales docentes constituyen una síntesis necesaria para resignificar el proyecto ético y formativo de la modernidad dentro de la realidad fragmentada de la posmodernidad, especialmente en el contexto educativo latinoamericano. Para ello, se desarrolla una reflexión crítica sustentada en el diálogo con autores representativos del pensamiento

moderno, como Immanuel Kant y Jürgen Habermas, y del pensamiento posmoderno, como Zygmunt Bauman y Jean-François Lyotard. A partir de este recorrido teórico, el ensayo examina las tensiones, continuidades y desplazamientos entre ambos marcos de pensamiento y su incidencia en la comprensión y el ejercicio de la práctica pedagógica contemporánea, particularmente en relación con los desafíos que plantea la formación docente en entornos digitales.

Desarrollo Temático

La Modernidad y la Configuración del Proyecto Educativo

En primer lugar, resulta pertinente analizar las concepciones de la modernidad y su relación con la educación como parte de un proceso histórico que redefinió la forma en que el ser humano se comprende a sí mismo y a la sociedad. La modernidad se sustenta en el pensamiento ilustrado del siglo XVIII, el cual situó el uso de la razón como fundamento del desarrollo humano, social y cultural, concibiendo el progreso como el resultado de la capacidad del individuo para pensar de manera autónoma, asumir la responsabilidad de sus decisiones y superar los estados de dependencia moral e intelectual. En este marco, la Ilustración es entendida como el proceso mediante el cual el ser humano abandona la tutela intelectual para ejercer su propio entendimiento, lo que Kant denomina la superación de la “minoría de edad”, consolidándose, así como uno de los pilares del proyecto moderno al fortalecer la confianza en la razón, la ciencia y el progreso como motores de emancipación humana. A partir de esta concepción, la educación y las instituciones escolares asumieron un papel decisivo al configurarse como

espacios privilegiados para la formación de sujetos racionales, capaces de construir conocimiento, orientar su acción y participar activamente en la transformación de una sociedad moderna basada en el desarrollo científico (Kant, 1784).

Dentro del proyecto ilustrado, la educación ocupa un lugar central como medio para hacer posible la emancipación humana. Desde la perspectiva de la modernidad, las instituciones educativas se orientan a superar tradiciones, doctrinas e ideologías heredadas que limitan el ejercicio autónomo del pensamiento, privilegiando el desarrollo de la razón como fundamento del conocimiento y de la vida social. En este sentido, la escuela asume la responsabilidad de promover el desarrollo de capacidades racionales, morales y sociales, articulando el crecimiento individual con el bienestar colectivo.

Asimismo, la educación moderna no se limita a la simple transmisión de contenidos, sino que se concibe como un proceso de formación integral orientado a la autonomía y a la responsabilidad ciudadana. Bajo esta lógica, el progreso social depende en gran medida de la capacidad del sistema educativo para formar sujetos críticos, capaces de participar activamente en la vida pública y de orientar su comportamiento conforme a principios racionales y normas de carácter universal.

La vigencia del proyecto moderno ha sido reafirmada por Habermas, quien sostiene que la modernidad no debe entenderse como una etapa superada, sino como un proceso histórico abierto que requiere revisión y reformulación permanente. Desde esta perspectiva, los ideales ilustrados de la razón, la emancipación y el progreso

conservan su valor normativo en la organización de la vida social y educativa, aun en medio de las dinámicas de fragmentación propias de la sociedad contemporánea (Habermas, 1988). En esta misma línea, Díaz Espinoza plantea que el carácter inconcluso del proyecto moderno no constituye un fracaso, sino una oportunidad para su resignificación crítica, al mantener un potencial transformador que exige la articulación entre ciencia, moral y estética como vía para retomar el sentido del progreso (Díaz Espinoza, 2013). Esta lectura permite repensar el proyecto ilustrado como un horizonte crítico desde el cual es posible enfrentar las tensiones sociales, culturales y educativas actuales.

Bajo este enfoque, la educación se configura como un espacio privilegiado para enfrentar y, en cierta medida, recomponer la fragmentación característica del proyecto moderno, al articular en la experiencia pedagógica el saber científico, la formación moral y la producción cultural. Por ello, la escuela no puede ser entendida como un ámbito neutral o ajeno a los procesos históricos y sociales, sino como un escenario decisivo en el que se ponen en juego las posibilidades de resignificar o abandonar las promesas emancipadoras de la modernidad. Reconocer este papel de la institución educativa resulta fundamental para comprender la manera en que dichos ideales se han institucionalizado históricamente en la escuela moderna, particularmente a través de su relación con el Estado-nación y con la organización sistemática del conocimiento, dimensiones que serán abordadas en el apartado siguiente.

La Escuela Moderna y la Organización del Saber

La consolidación de la escuela moderna se encuentra estrechamente vinculada al surgimiento del Estado-nación y a la necesidad de construir una cultura común que garantizara la cohesión social. En este contexto, la educación asume una función socializadora orientada a integrar a los individuos dentro de un proyecto colectivo compartido, configurándose la escuela como una institución central en la formación de ciudadanos al legitimar valores, normas y formas de pensamiento acordes con el orden político y social dominante. Esta función se concreta a través de la organización sistemática del saber escolar mediante el currículo moderno, el cual, a través de la selección, secuenciación y estandarización de los contenidos, busca homogeneizar los procesos formativos y asegurar una formación común para amplios sectores de la población. De este modo, el currículo regula los objetivos de aprendizaje, así como el tiempo, el espacio y los métodos de enseñanza, respondiendo a una lógica de orden y previsibilidad coherente con los principios del proyecto moderno y con la necesidad de formar ciudadanos funcionales al Estado-nación.

Si bien esta estructuración permitió ampliar el acceso al conocimiento y contribuyó al progreso social, también introdujo tensiones significativas en los procesos de formación de los sujetos. La educación moderna respondió, en gran medida, a objetivos sociales y políticos orientados a la regulación del aprendizaje y a la integración de los individuos en un orden colectivo. En este sentido, Émile Durkheim concibe la educación

como una acción social ejercida por la sociedad sobre las nuevas generaciones, al afirmar que:

La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado aún un grado de madurez suficiente para desenvolverse en la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él tanto la sociedad política tomada en conjunto como el medio especial al que está destinado particularmente (Durkheim, 1973, pág. 60).

Esta concepción pone de manifiesto el carácter normativo y regulador que adquiere la educación en el marco del proyecto moderno. No obstante, también evidencia los límites de la estandarización curricular, ya que no todos los sujetos logran ajustarse de manera homogénea a los mismos ritmos, estilos y contextos de aprendizaje, lo que da lugar a contradicciones y tensiones que serán posteriormente cuestionadas desde enfoques críticos y posmodernos.

La Escuela como Dispositivo Moderno: Entre Emancipación y Control

Desde una perspectiva histórica amplia, la escuela moderna puede comprenderse como uno de los dispositivos centrales del proyecto de la modernidad, orientado a la producción de determinadas formas de subjetividad. La escolarización masiva, consolidada especialmente a partir del siglo XIX, posibilitó avances significativos como la alfabetización generalizada, la ampliación de los derechos educativos y la construcción de identidades nacionales compartidas. Así pues, la escuela se constituyó en una

conquista social que favoreció la democratización del conocimiento, promovió la igualdad formal de oportunidades y facilitó procesos de movilidad social, al tiempo que buscó integrar a los individuos al nuevo orden político y social propio del Estado-nación.

No obstante, esta dimensión emancipadora de la educación moderna coexistió con mecanismos de control, regulación y normalización. Diversos autores han señalado que la escuela también funcionó como un dispositivo de gobernabilidad estatal, encargado de modelar conductas, jerarquizar saberes y producir sujetos acordes con las demandas del sistema social dominante. Al analizar este carácter ambivalente, Pablo Pineau, Inés Dussel y Marcelo Caruso sostienen que la escuela moderna debe entenderse simultáneamente como una conquista social y como un aparato de inculcación ideológica, afirmando:

La escuela es un dispositivo de generación de ciudadanos —sostienen algunos liberales—, o de proletarios —según algunos marxistas—, pero “no sólo eso”. La escuela es a la vez una conquista social y un aparato de inculcación ideológica de las clases dominantes que implicó tanto la dependencia como la alfabetización masiva, la expansión de los derechos y la entronización de la meritocracia, la construcción de las naciones, la imposición de la cultura occidental y la formación de movimientos de liberación, entre otros efectos (Pineau, Dussel, & Carudo, 2001, pág. 28).

Esta ambivalencia permite comprender que la educación moderna amplió libertades y derechos al mismo tiempo que disciplinó a los sujetos, configurando un

escenario de tensiones que resulta clave para los debates pedagógicos actuales. Reconocer esta dualidad es especialmente relevante en contextos contemporáneos donde las mediaciones educativas —incluidas las digitales— pueden reproducir lógicas de control institucional o, por el contrario, abrir posibilidades para una formación más crítica, participativa y reflexiva.

La Modernidad Sólida y sus Límites Educativos

Como se mencionó anteriormente, la escuela moderna se configuró en un contexto histórico marcado por la estabilidad institucional, el orden social y la previsibilidad, rasgos asociados a la denominada modernidad “sólida”. En este marco, la educación operó como un dispositivo orientado a la disciplina, la obediencia a normas definidas y la adaptación de los sujetos a estructuras jerárquicas estables, lo cual se reflejó en la organización rígida del tiempo escolar, el control del espacio y la sistematización del saber. Sin embargo, este modelo comienza a mostrar sus límites frente a contextos caracterizados por la incertidumbre, la flexibilidad y la transformación acelerada de las formas de aprender. En este sentido, Bauman plantea el tránsito hacia una modernidad “líquida”, marcada por la inestabilidad y el cambio constante, lo que cuestiona las estructuras rígidas de la escuela moderna y abre paso a nuevas configuraciones educativas propias de escenarios posmodernos (Bauman, 2007).

La Posmodernidad y la Transformación del Campo Educativo

Desde la visión posmoderna, se produce un quiebre significativo frente a los grandes relatos que habían otorgado coherencia, sentido y legitimidad al conocimiento durante la modernidad. El reconocimiento de realidades individuales, diversas y subjetivas conduce progresivamente a la pérdida de confianza en las narrativas totalizantes de carácter progresista, positivista y universalizante. Ante este panorama, los discursos que pretendían explicar de manera homogénea el desarrollo humano, la ciencia y la educación dejan de ser aceptados como fundamentos incuestionables del saber.

El crítico y filósofo Jean-François Lyotard caracteriza la posmodernidad como una ruptura epistemológica marcada por la desconfianza hacia los metarrelatos, entendidos como explicaciones globales que pretendían otorgar sentido único a la historia y al conocimiento. Esta transformación da lugar a la emergencia de saberes fragmentados, locales y situados, en los que las verdades dejan de concebirse como universales para anclarse en contextos específicos, atravesados por experiencias particulares y múltiples formas de interpretación. Tal como expresa Lyotard (1986) *“Simplificando al máximo, se tiene por “postmoderna” la incredulidad con respecto a los metarrelatos”*.

Esta concepción inaugura una crisis del saber que impacta directamente en el ámbito educativo, al cuestionar los fundamentos tradicionales de la enseñanza, la autoridad del conocimiento y las formas en que este se legitima y transmite.

Como consecuencia de la crisis de legitimación propia de la posmodernidad, el conocimiento deja de organizarse bajo estructuras jerárquicas estables y se presenta de manera fragmentada, plural y descentralizada. En el ámbito educativo, estos cambios conllevaron a la coexistencia de múltiples discursos que cuestionan las verdades absolutas y desdibujan los referentes comunes que tradicionalmente otorgaban sentido al saber escolar. Los conocimientos ya no se conciben como verdades duraderas, sino como construcciones provisionales, situadas y dependientes del contexto.

En correspondencia, la escuela enfrenta el desafío de formar sujetos en medio de una abundancia de información diversa, dispersa y, en muchos casos, contradictoria, donde los valores adquieren un carácter relativo y las certezas se vuelven inestables. Al analizar este fenómeno, Cárdenas-Silva advierte que la pluralidad del saber, aunque amplía la diversidad y la flexibilidad educativa, también debilita los marcos de referencia compartidos que estructuraban el sentido del conocimiento escolar, al señalar que “La posmodernidad propone una visión más fragmentada y plural del conocimiento, que amplía la diversidad, pero debilita los referentes comunes y fragmenta el sentido del saber” (2025). Esta condición interpela de manera directa a la educación contemporánea, que se ve tensionada entre la necesidad de reconocer la diversidad de saberes y la urgencia de evitar una formación reducida a la estandarización y la medición de resultados.

Retomando a Zygmunt Bauman quien caracteriza la sociedad contemporánea como una modernidad líquida, definida por la inestabilidad, el cambio permanente y la

rápida obsolescencia de los saberes. Trasladada al ámbito educativo, esta noción de liquidez se expresa en una concepción del conocimiento orientada prioritariamente a la utilidad inmediata, donde la profundidad y la permanencia ceden lugar a la rapidez, la adaptabilidad y la sustitución constante de la información. El saber deja de valorarse por su capacidad de construir comprensión duradera y pasa a medirse por su funcionalidad en contextos específicos y momentáneos.

En este sentido, Bauman advierte que el conocimiento comienza a asumirse como un recurso de consumo, similar a los productos tecnológicos, destinados a ser utilizados y descartados con la misma velocidad con la que son reemplazados. En diálogo con Alba Porcheddu, el autor señala que se trata de *“un tipo de conocimiento listo para ser utilizado de inmediato y, sucesivamente, para su inmediata eliminación”* (Bauman & Porcheddu, 2007, pág. 12). Esta lógica performativa transforma de manera profunda las expectativas educativas y reconfigura la relación de docentes y estudiantes con el aprendizaje, desafiando a las instituciones educativas a repensar sus prácticas formativas en un escenario marcado por la fluidez, la provisionalidad y el cambio constante.

La noción de educación líquida permite comprender cómo la escuela se ve obligada a adaptarse —no sin tensiones— a las dinámicas propias de la posmodernidad. En contextos atravesados por la velocidad, el consumo y la flexibilidad, la educación tiende a priorizar aprendizajes funcionales y de corto alcance, en detrimento de la construcción de saberes duraderos. Desde esta perspectiva, Bustamante Zamudio

(2013), al analizar las transformaciones educativas en sociedades contemporáneas caracterizadas por la aceleración y la obsolescencia del conocimiento, advierte que la escuela deja de ocupar un lugar exclusivo como fuente de saber estable y se configura como un espacio permeado por múltiples flujos de información, plataformas digitales y demandas externas que inciden directamente en la experiencia educativa.

Esta transformación no supone la desaparición de la escuela, sino su reconfiguración en un entorno donde el conocimiento circula de manera acelerada, fragmentada y provisional. En la reflexión de Bustamante Zamudio emerge un dilema central para la educación contemporánea: la posibilidad de sostener una formación integral en una sociedad marcada por la liquidez y el consumo rápido del conocimiento, sin reducir el aprendizaje a experiencias efímeras y utilitarias. Este cuestionamiento resulta clave para analizar el papel del docente en contextos digitalizados, pues sus prácticas pedagógicas pueden limitarse a reproducir lógicas instrumentales o, por el contrario, orientarse hacia la construcción de procesos formativos reflexivos, críticos y socialmente significativos.

Modernidad, Posmodernidad y Reconfiguración del Rol Docente

Particularmente, en América Latina, estas tensiones adquieren una complejidad singular cuando se analizan pedagógicamente. Paulo Freire (1997) sostiene que toda práctica educativa se inscribe necesariamente en una lectura crítica de la realidad y en una opción ética frente a las condiciones históricas de los sujetos. Desde esta mirada, la educación no puede concebirse como un acto neutro ni meramente técnico, sino como

una forma de intervención consciente en el mundo, orientada ya sea a reproducir o a cuestionar las estructuras de dominación existentes. Así, la formación y el ejercicio docente se enfrentan al desafío de promover procesos educativos que favorezcan la conciencia crítica y el compromiso ético frente a los contextos sociales en los que se desarrollan, incluyendo aquellos mediados por tecnologías digitales.

Desde la visión la sociopolítica y epistemológica, Aníbal Quijano (2000) advierte que los sistemas de producción del conocimiento en América Latina continúan profundamente atravesados por herencias coloniales que jerarquizan saberes, culturas y experiencias. Esta colonialidad del saber se expresa en la imposición de marcos epistemológicos de carácter eurocéntrico que se presentan como universales y que tienden a deslegitimar otras formas de conocimiento. En el ámbito educativo, esta lógica se reproduce cuando las tecnologías y los modelos pedagógicos asociados a ellas se incorporan sin una reflexión crítica sobre su origen, sus supuestos y sus efectos. En este ámbito, la formación docente se ve interpelada a repensar el uso pedagógico de las tecnologías desde criterios de pertinencia contextual, equidad y sentido crítico.

Las Competencias Digitales Docentes Como Mediación Pedagógica y Ética

Es entonces que las competencias digitales docentes no emergen únicamente como una reacción al avance tecnológico, sino como una respuesta pedagógica a las transformaciones que atraviesan los procesos de enseñanza y aprendizaje en el tránsito de la modernidad a la posmodernidad. Frente a nuevas formas de acceso, producción y

circulación del conocimiento, estas competencias buscan resignificar la práctica educativa, superando enfoques meramente instrumentales y situando la tecnología al servicio de la formación integral. De esta manera, no se reducen al dominio de herramientas digitales, sino que comprenden un conjunto articulado de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten integrar la tecnología de manera crítica en los procesos educativos, considerando dimensiones como el currículo, la evaluación, la pedagogía, la gestión escolar, la atención a la diversidad y la inclusión. En esta nueva visión, la UNESCO concibe la competencia digital docente como una mediación pedagógica y ética orientada al desarrollo profesional del profesorado y a la mejora de la calidad educativa, reconociendo al docente como un agente clave en la construcción de experiencias de aprendizaje significativas y contextualizadas (UNESCO, 2019).

Competencias Digitales y Formación Docente en el Contexto Latinoamericano

En contextos posmodernos caracterizados por la pluralidad de discursos, la sobreabundancia de información y la fragmentación del saber, las competencias digitales docentes adquieren un papel central en la reconstrucción del sentido pedagógico del conocimiento. Más que responder a exigencias tecnológicas inmediatas, estas competencias permiten al docente posicionarse críticamente frente a los desafíos contemporáneos del aprendizaje. Al respecto, la UNESCO sostiene que el uso educativo de las tecnologías debe orientarse a fortalecer el pensamiento crítico, la inclusión y la participación responsable, evitando que el conocimiento se reduzca a información

dispersa, descontextualizada o carente de significado formativo. Así, las competencias digitales posibilitan procesos de selección, organización y resignificación de los contenidos, favoreciendo aprendizajes que integren dimensiones cognitivas, éticas y sociales.

En coherencia con lo anterior, la formación docente en competencias digitales incorpora de manera transversal principios éticos e inclusivos. La equidad en el acceso a la información, la responsabilidad en el uso de las tecnologías y el reconocimiento de la diversidad se constituyen en ejes fundamentales de la práctica pedagógica contemporánea. Bajo estas premisas, la formación digital del docente trasciende el aprendizaje técnico y demanda una reflexión crítica sobre las implicaciones pedagógicas, sociales y culturales de la tecnología. En escenarios marcados por la modernidad líquida, estas competencias permiten orientar a los estudiantes hacia un uso consciente de los entornos digitales, promoviendo prácticas educativas reflexivas, inclusivas y socialmente responsables.

Finalmente, la incorporación de competencias digitales docentes implica una reconfiguración del rol pedagógico en la educación actual. Lejos de representar una ruptura con los ideales formativos de la modernidad, dichas competencias los resignifican frente a los desafíos posmodernos. El docente asume el papel de mediador crítico entre el estudiante y el conocimiento, capaz de articular la tradición pedagógica moderna — centrada en la formación integral y el pensamiento crítico— con las exigencias de

contextos educativos atravesados por la incertidumbre, la liquidez y la constante transformación del saber. De este modo, las competencias digitales docentes pueden comprenderse como una continuidad evolucionada del proyecto educativo moderno, orientada a responder de manera crítica, ética y situada a las demandas de la praxis pedagógica contemporánea.

Conclusiones

El análisis desarrollado en este ensayo permite afirmar que las competencias digitales docentes no pueden entenderse como un conjunto de habilidades técnicas aisladas, sino como una respuesta pedagógica y formativa a las transformaciones históricas, culturales y epistemológicas que atraviesan la educación en el tránsito de la modernidad a la posmodernidad. La incorporación de tecnologías digitales en los procesos educativos reconfigura no solo las prácticas de enseñanza, sino también el sentido del conocimiento, el rol del docente y las formas de aprendizaje.

Desde la perspectiva de la modernidad, la educación se consolidó como un proyecto orientado a la emancipación humana mediante la razón, el progreso y la formación de sujetos autónomos. Autores como Kant y Habermas permiten comprender que este proyecto, lejos de estar superado, permanece como un horizonte normativo

inacabado que sigue otorgando sentido a la función educativa. No obstante, su institucionalización en la escuela moderna produjo estructuras de estandarización y control que, si bien ampliaron el acceso al conocimiento, también limitaron la atención a la diversidad y a las particularidades de los sujetos.

La posmodernidad, por su parte, introduce una crítica profunda a los grandes relatos que sustentaban el proyecto moderno. A partir de la fragmentación del saber, la pluralidad de discursos y la pérdida de referentes comunes, descritas por Lyotard y Bauman, el conocimiento adquiere un carácter provisional, utilitario y líquido. En el ámbito educativo, esta condición tensiona las formas tradicionales de enseñanza y desafía a la escuela a operar en contextos marcados por la sobreabundancia de información, la inmediatez y la rápida obsolescencia de los saberes.

En este escenario, las competencias digitales docentes emergen como una mediación clave para articular las promesas formativas de la modernidad con los desafíos propios de la posmodernidad. Más que responder a exigencias tecnológicas inmediatas, estas competencias posibilitan una integración crítica y reflexiva de las tecnologías, orientada a la construcción de aprendizajes significativos, al fortalecimiento del pensamiento crítico y a la inclusión educativa, tal como lo plantea UNESCO.

Particularmente en el contexto latinoamericano, la formación digital del docente debe asumirse desde una perspectiva ética, crítica y situada, capaz de reconocer las desigualdades estructurales, las herencias coloniales del saber y la diversidad

sociocultural que atraviesan los sistemas educativos. En este sentido, las competencias digitales no solo redefinen el rol pedagógico del docente, sino que lo posicionan como mediador crítico entre el estudiante y el conocimiento, resignificando el proyecto educativo moderno frente a las condiciones de una sociedad posmoderna, sin renunciar a su horizonte emancipador.

Referencias

Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: España. Obtenido de https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/dossier_Porcheddu_PE28.pdf#:~:text=Durante%20la%20fase%20%80%9Cs%C3%B3lida%E2%80%9Dde%20la%20historia,En%20la%20%C3%A9poca%20moderna

Bauman, Z., & Porcheddu, A. (2007). Entrevista sobre la educación: Desafíos pedagógicos y modernidad líquida. *Propuesta Educativa*, 7-18. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041700003.pdf>

Bustamante Zamudio, G. (2013). ¿Liquidar la educación o educación líquida? *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 163-170. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105327548013>

Cárdenas-Silva, P. (2025). Interpretaciones sobre la Sociedad Contemporánea. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*.

Díaz Espinoza, R. (2013). El proyecto filosófico de la modernidad y su crítica desde el exterior constitutivo. *Contextualizaciones Latinoamericanas*, 1-7. Obtenido de <https://contexlatin.cucsh.udg.mx/index.php/CL/article/view/2787/7409>

Durkheim, É. (1973). *Educación y sociología*. Barcelona: Ediciones Península. Obtenido de https://proassetspdlcom.cdnstatics2.com/usuaris/libros_contenido/arxiu/28/27793_Educacion%20y%20sociologia.pdf

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI Editores. Obtenido de <https://redclade.org/wp-content/uploads/Pedagog%C3%ADa-de-la-Autonom%C3%ADa.pdf>

Habermas, J. (1988). La modernidad, un proyecto incompleto. En H. Foster, *La posmodernidad*. Barcelona, España: Kairós.

Kant, I. (1784). *Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?* Obtenido de *Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la Ilustración?*: <https://educacion.uncuyo.edu.ar/upload/kant-que-es-la-ilustracion.pdf>

Lyotard, J.-F. (1986). *La condición postmoderna: Informe sobre el saber*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Pineau, P., Dussel, I., & Carudo, M. (2001). *La escuela como máquina de educar: Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Bueno Aires: Paidós. Obtenido de <https://isp-sal.infed.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/2-La-escuela-como-maquina-de-educar.-Pineau.-1.pdf>

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *evista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 95-130. Obtenido de <file:///F:/DOCTORADO%20CRISS/PROFI/ARTICULO%201%20COMPETENCIAS%20DIGITALES/colonialismo.pdf>

UNESCO. (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*
(Versión 3). París: UNESCO. Obtenido de
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024>