

Cuando lo urgente transforma las prácticas y los saberes educativos. La formación docente y las nuevas tecnologías en el marco de la situación epidemiológica, COVID-19

Fecha de recepción: agosto 2020
Fecha de aceptación: octubre 2020
Versión final: enero 2021

Peltz, Mariano (*)

Resumen: Lejos de su carácter artefactual y tecnicista, en el profesorado no hay una experiencia escolar universal; y el uso o no uso de los ordenadores, dispositivos y redes digitales (más los recursos tradicionales) en la tarea de enseñar, debe contemplar su carácter histórico y contextual específico. Ante la emergencia sanitaria de la pandemia COVID-19 y el nuevo escenario de trabajo remoto, se visualizan distintos modos de acceso a las plataformas; maneras de leer, escribir e interpretar la información; como así también las cuestiones de conectividad y de brechas socio-económicas y digitales. En consecuencia, lo revolucionario consiste en crear nuevas maneras de comunicar, de relacionarse con el otro y de reinventarnos y reorganizar propuestas pedagógicas y políticas que promuevan aprendizajes realmente significativos y garanticen una verdadera inclusión socio-educativa y tecnológica.

Palabras clave: Aprendizaje - estrategia pedagógica - inclusión - pandemia - práctica pedagógica - tecnología - virtualidad

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 228]

Introducción

La inclusión genuina de la tecnología en el profesorado va de la mano con una buena enseñanza que implique una práctica docente reflexiva y generadora de aprendizajes valiosos y en perspectiva, teniendo en cuenta siempre los conocimientos y recursos disponibles de las/os estudiantes, sus prácticas, accesos y apropiaciones; cuestiones que tienen que ver con añejas y novedosas maneras de leer y escribir a través del nuevo contexto comunicacional, tecnológico, cultural y multimodal. El presente trabajo procura sintéticamente, exponer de qué manera estamos transformando los modos de dar clases presenciales en cursos de trabajo remoto. En consecuencia, surgen aspectos meramente pedagógicos y otros políticos y sociales que desde una mirada macro nos permitan observar las fortalezas y debilidades en este novedoso escenario educativo en el cual interactúan prácticas, saberes, artefactos y necesidades socio-educativas y tecnológicas.

Punto de partida

Al considerar únicamente la fase instrumental de la tecnología y asumir, en cierta manera, su carácter neutral, se impide reconocer, entre otras cuestiones, a aquellos que detentan el derecho a decidir lo que es tecnológicamente correcto y objetivo, o las decisiones que se aplican sobre las informaciones y saberes socialmente relevantes en las redes. No desplazar la mirada de la tecnología en sí misma implica que su aprovechamiento no vaya más allá del uso y de los trabajos relacionados con los modos tradicionales, memorísticos y repetitivos de trabajar en clase; modos a través de los cuales la computadora y los programas son una extensión de los contenidos prescriptos; transformándose en una herramienta desvinculada de los complejos entornos tecnológicos; no siendo valorada para la buena enseñanza interdisci-

plinaria, integral; ni proyectada en su sentido didáctico. Ahora bien, desplazar esa mirada posibilita ir más allá de una visión celebratoria de la inclusión de las tecnologías y comprender, con respecto a cuestiones estrictamente pedagógicas, que: a) las y los estudiantes se están relacionando con estos medios no como tecnologías sino como “formas culturales” (Buckingham; 2008) a través de las cuales se brindan nuevas maneras de mediar y representar el mundo; b) los artefactos digitales e incluso los tradicionales producen mediaciones significativas que intervienen y moldean el trabajo de los docentes y de las/os alumnas/os; c) no se trata de una relación pedagógica centrada ni en el docente ni en el alumno; sino en una enseñanza donde todos aprenden, discuten y proyectan; y d) el reto mayor desde lo curricular no consiste en acumular o fragmentar conocimientos sino en producirlos en común y compartirlos desarrollando capacidades que promuevan una cultura orientada a nuevos aprendizajes en red; al trabajo colaborativo distribuyendo roles y funciones, generando consensos que permitan un conjunto de saberes y expectativas comunes.

Lo significativo es que en la institución educativa se reconceptualice una formación entendida por y para los medios; incluyendo los usos y las apropiaciones requeridas para toda la variedad de formas contemporáneas de comunicación. A su vez, que el colectivo escolar demande propuestas políticas para que existan dispositivos y redes disponibles; y desarrollen las condiciones tecnológicas necesarias para leer y escribir en contexto digital. Y desde el punto de vista pedagógico, que se contemplen distintos modos de explorar e investigar con formas creativas y plurales de conexión; que permita, parafraseando a Cassany (2011), que los estudiantes sean lectores y productores de los lenguajes visuales y escritos, con habilidades para la comprensión y expre-

sión; teniendo acceso a la información críticamente, y siendo capaces de construir conocimientos genuinos.

Hacia nuevas modalidades de enseñanza y aprendizaje

El actual contexto de emergencia sanitaria ocasionado por la pandemia COVID-19 que nos toca vivir y convivir, generó y genera nuevas maneras de interrelacionarse con el otro y de participar de encuentros virtuales a través de las TIC. En materia educativa, el Ciclo Lectivo 2020 evidencia cambios sustanciales en la manera de planificar clases, de organizar contenidos y de generar espacios de encuentro productivos que promuevan realmente aprendizajes significativos: en este punto resulta oportuno mencionar las plataformas virtuales de cada profesorado; los servicios *web* educativos y gratuitos como *Classroom*; o los programas de videollamadas y reuniones virtuales como *Zoom* o *Meet* y los correos electrónicos, *WhatsApp*, entre otros. Pero si hay algo que está generando la transformación en el ámbito académico, es el verdadero compromiso de todos los actores escolares en cuanto a la reorganización de las propuestas técnico-pedagógicas, de los dispositivos espacio-temporales educativos; de las modalidades de trabajo que garantizan el acompañamiento académico y a las necesidades socio-económicas y digitales. Y por supuesto, también la didáctica de la enseñanza, y evaluación de los aprendizajes tanto desde el proceso como desde el resultado.

Las relaciones entre tecnología, por un lado, y pedagogía y didáctica, por otro, son complejas como situacionales. Las prácticas del uso de las TIC dependen de la realidad de cada escuela y de los contextos de uso. Se trata de utilizarlas para poner en marcha procesos de enseñanza y de aprendizajes significativos que no serían posibles en su ausencia. Por supuesto que el traspaso de la clase presencial a la clase *online* implica una práctica reflexiva, transformadora y adaptativa; cuyos propósitos principales se orienten en el desarrollo de conocimientos valiosos; organizando, clasificando y categorizando la información y contemplando los modos de accesos, de usos y de apropiación cotidianos con las nuevas tecnologías. El reto es doble: por un lado, trabajar puntualmente los contenidos; organizar los procesos de investigación a partir de una mirada crítica sobre *internet*; y por el otro, acompañar y contener las problemáticas y necesidades de las/os estudiantes del profesorado (falta de recursos tecnológicos, problemas de conectividad, el reforzamiento en cuanto al acompañamiento de las trayectorias escolares singulares, el reconocimiento de brechas digitales y de género, entre otros).

Actualmente sería una obviedad hablar de los profundos cambios culturales desarrollados por las tecnologías digitales. No obstante, estas transformaciones no solo se deben a los medios sino también a los sentidos producidos por quienes acceden a ellos. Con respecto al uso específico de las tecnologías en la enseñanza en el campo de la Tecnología Educativa, Maggio sostiene que el docente debe ser el protagonista de la innovación; y que una buena inclusión genuina de tecnología es la que contempla no solo los contenidos de las disciplinas y los propósitos de la enseñanza sino también una “propuesta didáctica que emula en este plano de la práctica el entramado de

los desarrollos tecnológicos en el proceso de producción de conocimiento...” (2012; p. 20). Por otro lado, consideramos que esa inclusión genuina de la tecnología va de la mano con el acercamiento a los usos cotidianos de las y los estudiantes con las nuevas tecnologías; las maneras de poner en práctica lo sincrónico y la asincrónico como sinónimo del encuentro pedagógico producido; también la significación que produce la idea de trabajar colectiva o autónomamente a través de espacios y tiempos flexibles; o de visualizar sus experiencias como usuarios y/o productores para manejar las múltiples ofertas que los medios digitales promueven, generando posibles dispositivos útiles para fortalecer los aprendizajes significativos. No obstante, ello no impide reconocer que también coexiste un bajo dominio de esos medios, “sin encuadres conceptuales que ayuden a ordenar y jerarquizar la enorme cantidad de estímulos diarios con los que interactúan.” (García Canclini, 2004; en Segal; 2012; p. 338). En consecuencia, en el profesorado surge la necesidad no solo de problematizar ideas, procedimientos, estrategias de búsquedas, sobre todo en distintos sitios de *internet*; sino también de ser conscientes de la ausencia de *neutralidad* de la red como canal de información, así como de la creciente dificultad para su acceso democrático y universal.

Según Nemirovsky (2011), es incuestionable “la validez de recurrir a la tecnología actual para encarar los diferentes temas o asuntos que se abordan en las aulas” (p. 312). Por ende, construir categorías y modos de procesar y relacionar la sobre-abundante información disponible se vuelve fundamental en las propuestas pedagógicas: la relevancia de los temas y los problemas que se abordan; sus propósitos y los modos de hacerlo a través de sus marcos explicativos y conceptuales; “enseñar haciendo” y proyectando prácticas orientadas y reflexivas sobre lo tecnológico; y favoreciendo “experiencias que ubiquen a los alumnos en el lugar de consumidores y productores calificados, dándoles alternativas diferentes a las del mercado” (Segal; 2012; p. 362). En tal sentido, son las disciplinas clásicas, apoyadas por las nuevas tecnologías, las que pueden contribuir a explorar, experimentar, indagar, discernir y construir criterios académicos para investigar y buscar posibles articulaciones entre didáctica y lo que los medios digitales pueden ofrecer.

Se hace difícil implementar relaciones causales entre la utilización de las tecnologías; la transformación de la práctica docente, la mejora de los aprendizajes y/o la calidad de la enseñanza. En consecuencia, coincidimos con lo expuesto por Dussel y que refiere a interpelar la retórica de la “inevitabilidad tecnológica”, al supuesto básico de su determinismo que asume que “las tecnologías son homogéneas y avanzan sobre espacios vacíos” (2017; p. 97). Más allá de sus características propias y específicas, las cursadas de carácter remoto dieron a entender que resulta necesario contemplar los efectos que producen su incorporación sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje; sobre las propuestas didácticas de los docentes y la teorización de la enseñanza como práctica pedagógica; y de qué manera influyen en los aprendizajes de las y los estudiantes. El punto nodal es que nuestra experiencia nos alerta y permite aventurar

que debemos contemplar un amplio y complejo abanico de factores que conforman las prácticas educativas y que no tiene mucho sentido impulsar la incorporación de las tecnologías digitales en este fenómeno complejo que es el escolar, si continuamos manteniendo, por un lado, un currículum y un sistema que responden más bien, en conjunto, a unas necesidades y unos modos de aprendizaje y de acceso al conocimiento exclusivamente tradicional. Por otro lado, si creemos que la sola tecnología digital es la solución de todos los problemas, sin contemplar las necesidades singulares y colectivas, más las prácticas y los saberes de los actores escolares que son variadas y que responden a contextos diferenciados. La idea no es caer ni en el “evangelismo tecnológico” ni en el “pesimismo pedagógico”, sino en una “realidad posibilista” que reconozca a la innovación como un proceso natural que impulsa nuevos riesgos y desafíos conjuntamente (Pedró; 2011).

La sociedad del conocimiento es mucho más compleja e impredecible que la sociedad industrial: las transformaciones demográficas y sociales son profundas e influyen en los individuos y colectivos; el fenómeno de la globalización y su incidencia en factores políticos y económicos promueven el desarrollo de planes y proyectos locales y transnacionales; en el ámbito educativo, contenidos, métodos, espacios y tiempos deben de-construirse y re-interpelarse para adaptarse a las necesidades y demandas de un mundo cada vez más interconectado; el mercado laboral deviene cada vez más fluctuante incluyendo readaptaciones sobre espacios, tiempos, roles y funciones pre-establecidas; trabajando en distintos lugares, de manera flexible y accediendo a cualquier puesto a través del estudio y la capacitación permanente: hoy día el capital cultural se vuelve más urgente que el capital económico. En este contexto socio-cultural, las herramientas tecnológicas pueden favorecer aprendizajes significativos siempre y cuando el sujeto educativo sea el centro de su propia acción cognitiva: coprotagonista del aprendizaje, con pensamiento crítico, imaginación; y coproductor de las propuestas de saberes transdisciplinarios y de los principios del trabajo aplicado para resolver problemas cotidianos. Docentes y estudiantes estamos comenzando a aprender a trabajar de manera colectiva y novedosa: los docentes como facilitadores y guías de los procesos de enseñanza y aprendizaje, favoreciendo el desarrollo de múltiples competencias, habilidades y actitudes; y las y los estudiantes, como los verdaderos hacedores de trabajos colaborativos y de conocimientos compartidos: por ejemplo, el celular y las *apps* favorecen el aprendizaje ubicuo entre varias personas (a través de una red), de forma presencial o virtual; facilitando y desarrollando el fenómeno transmedia entendido como un “proceso de articulación intertextual y multi-trayectoria de contenidos” (Amador, 2013; p. 6).

No obstante, ante este marco alentador de procesos cognitivos, de conocimientos significativos que garantizan la convivencia de las áreas pedagógicas, disciplinares y tecnológicas, cuestión que Koehler, Mishra y Cain (2015) han denominado TPACK, el presente contexto de emergencia sanitaria evidencia también nuevas ne-

cesidades a tener en cuenta: a) desde el punto de vista político, la consolidación de proyectos, planes y propuestas que garanticen la distribución del equipamiento tecnológico y su efectiva conectividad; y de un verdadero acceso democrático de diversos recursos y dispositivos digitales favoreciendo, entre otros factores, a la reducción de las brechas económicas, sociales, digitales y de género; y por sobre todas las cosas, a una verdadera inclusión socio-educativa y tecnológica; y b) desde el punto de vista educativo; el reforzamiento de cursos de perfeccionamiento docentes en materia multimedial; la creación y/o fortalecimiento de un “ecosistema digital” (Lugo y Kelly; 2017) pensando a las tecnologías no como herramientas sino como verdaderos entornos de aprendizajes en los que se desarrollan las actividades humanas; y, por otro lado, la profundización de la continuidad del seguimiento de las trayectorias escolares reales de jóvenes y adultos “para que los sujetos se vuelvan visibles, para sacarlos de esa especie de anonimato en que los sume a una historia repetida del fracaso” (Terigi, 2011; p. 11), ofreciéndoles herramientas que les permitan aprender de manera situada y significativa.

La educación hoy en el Profesorado

Estamos asistiendo a una enriquecedora convivencia entre los distintos soportes tecnológicos, y sobre todo, a una coexistencia entre el formato papel y la pantalla. Contrariamente a la idea esencialista de la existencia de un único modo cardinal y natural de leer y escribir (Collebechi, 2019); somos partícipes de una novedosa alfabetización, y de una de las revoluciones más importantes sobre el modo de producir y comunicar textos e imágenes, gráficos y digitales; como así también de diversas prácticas de lectura y de escritura por medio de recursos didácticos tradicionales, multimodales e interactivos. En este sentido, el colectivo educativo está trabajando para implementar espacios de encuentros significativos e inclusivos para el acceso de las tecnologías escolares y digitales, problematizando ideas, procedimientos, estrategias de búsquedas en distintos sitios físicos como de *internet*. Variados soportes pueden ayudar a leer y a escribir: *internet*, los *softwares* educativos, los celulares, los libros, los cuadernos, los útiles y las bibliotecas en su conjunto. No existe un solo recurso para poder lograrlo; es más, a nuestro modesto entender sería conveniente, en épocas inestables y de profundos cambios socio-culturales, alentar la interrelación de tecnologías añejas y nuevas. Para ello, debemos re-interpelar y profundizar la formación docente, creando espacios educativos que permitan a los profesores y futuros docentes “entender e integrar en su enseñanza la magnitud de las transformaciones en curso, sobre todo en relación con la producción y circulación del conocimiento como práctica social” (Dussel, 2016; pp. 157/158). Lo significativo es que la institución escolar forme estudiantes lectores y productores de la lengua escrita; aplique modos críticos y diversos de lectura que incluyan producciones de sentidos en el lector, al texto leído, a la producción oral que acompaña al acto de leer un texto impreso y a su materialidad desde el punto de vista del soporte (Rockwell; 2011; pp. 12/14). Por otro lado, que promue-

va espacios educativos de práctica, comprensión y reflexión, interpelando lo escrito y “reviendo el repertorio de certezas fundadas en un conocimiento simplificado” (Chevallard, 1997; en Llinás 2005; p. 21).

Existen prácticas desiguales de lectura y escritura (en papel, en la pantalla). Y la escuela tiene un papel fundamental en el logro de una alfabetización plena con libros, con bibliotecas, con pantallas, fortaleciendo entornos de aprendizajes situados que favorezcan a: a) reflexionar acerca de los motores de búsqueda de la información; b) una comunicación responsable; c) una producción de conocimientos genuinos; y d) la formación de ciudadanos críticos que interpelen “la veracidad de lo visivo impreso en papel o desplegado en la pantalla, texto o imagen” (Ferreiro; 2011). En síntesis, desde el profesorado estamos trabajando para implementar espacios de encuentros significativos e inclusivos para el acceso de las tecnologías escolares y digitales, problematizando ideas, procedimientos, estrategias de búsquedas en distintos sitios físicos como de *internet* pero en donde las tecnologías se conviertan en verdaderas y buenas “herramientas de la mente” (Jonassen y Carr; 2000; en Libedinsky; 2016; p. 49) que favorezcan el desarrollo de pensamientos complejos y creativos.

La Escuela Normal Superior de Profesorado es un espacio de tensiones, en el cual las innovaciones promueven resistencias en las culturas y hábitos de trabajo de la tradición escolar; o genera la re-interpelación a la “gramática de la escolaridad” (Tyack y Cuban; 1995) desde su más alto grado de homogeneidad y perdurabilidad. Ante las resistencias, conflictos, negociaciones y transformaciones que vuelve más compleja la operación de descontextualización escolar, debemos reconocer que la tecnología no solo contempla la tiza, el pizarrón, los cuadernos, los libros y las computadoras de última generación sino también distintos lenguajes, sistemas de pensamiento, necesidades de adaptación, entre otras cuestiones. Y dadas las circunstancias actuales, creo que llegó el momento de resignificar diversas posiciones docentes sobre los nuevos saberes técnicos y la “pantallización del entorno” (Lugo; 2014), sobre la utilización de los medios escolares y/o digitales; y sobre las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de los contenidos escolares; transformaciones todas ellas que deben crear la posibilidad de generar propuestas educativamente emancipadoras que contemplen la formación humana, profesional y tecnológicamente situada que promueva y garantice el desarrollo de conocimientos socialmente significativos.

En síntesis, una cuestión que nos ha demostrado este proceso complejo y angustiante de la pandemia fue y es evidenciar que la Escuela Normal no es una institución unificada, representativa de los “discursos totalizadores” sino “un ensamblaje provisorio de artefactos, personas y saberes” (Dussel; 2017), en el cual se visualizan cambios significativos en los regímenes de verdad, organizándose diversas posiciones docentes y estudiantiles sobre los nuevos saberes técnicos y sobre las prácticas educativas que complementan y/o desafían desde hace un tiempo las funciones, los roles y la organización tradicional de la escuela.

Conclusión

En el área de la formación docente, la situación epidemiológica causada por el COVID-19, implica tomas de posición que nos llevan a pensar y actuar rápidamente, construyendo y de-construyendo propuestas pedagógicas, elaborando proyectos que nos permitieran transitar esos momentos de angustia e incertidumbre y a través de los cuales se consolide una relación pedagógica centrada ni en el docente ni en el alumno; sino en una enseñanza donde todos aprendan y reflexionen. Particularmente, el profesorado crea lazos entre distintos soportes tecnológicos, prácticas y saberes; procurando fortalecer, a través del seguimiento y de la contención, entornos de aprendizajes situados y contenedores los problemas socio-educativos. En consecuencia y como corolario de la presente experiencia, consideramos que resulta conveniente, en procesos de transformaciones socio-culturales, alentar la interrelación de tecnologías añejas y nuevas, pero siempre promoviendo una verdadera inclusión tecnológica y digital.

Bibliografía de referencia

- Amador, J. (2013): “Transmediaciones, nativos digitales y educación”. Acta Científica XXIX. Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología.
- Buckingham, D. (2008). Cap. 8: Alfabetizaciones en medios digitales. En: *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.
- Cassany, D. (2012). La metamorfosis digital: cambios, ventajas y riesgos de leer y escribir en la red. En Goldín, Kriscautsky, Perelman (Coord.), *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*. Barcelona-México D.F.: Océano.
- Collebechi, M. (2019). Tecnologías Educativas y Currículum. Maestría en Educación. Universidad Nacional de Quilmes. Bs. As.
- Dussel, I. (2017). Las tecnologías digitales y la escuela: ¿tsunami, revolución, o más de lo mismo? En Montes, N. (Comp.), *Educación y TIC*. De las políticas a las aulas. Buenos Aires: Eudeba.
- Ferreiro, E. (2008). *Alfabetización de niños y adultos*. Textos escogidos. Capítulo.: Alfabetización digital: ¿de qué estamos hablando? CREFAL, Pátzcuaro (Colección Paideia Latinoamericana, N° 1).
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y descontextados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona, Gedisa.
- Koehler, M; Mishra, P. y Cain, W. (2015) ¿Qué son los Saberes Tecnológicos y Pedagógicos del Contenido (TPACK)? *Revista VEC. Virtualidad, Educación y Ciencia*. Córdoba. Universidad de Córdoba. Año 6 - Número 10.
- Llinás, P. (2005). *Políticas de dotación de libros de texto en Argentina*. Bs. As.: CIPPEC. Cap. 1: El libro de texto como mediador: caracterización, importancia y controversia.
- Lugo, M.T., Toranzos, L. & López, N. (Coord.) (2014). *SITEAL Las Políticas TIC en los sistemas educativos. IPE UNESCO/ OEI*. Capítulo 1: Subjetividades juveniles de la tecno-cultura digital.

- Lugo, M. & Kelly, S. (2017). Nuevas perspectivas: de cómo integrar las TIC a la escuela a cómo pensar la escuela en el marco de la cultura digital; en *Siglo XXI: Educación y Ceibal*. Montevideo. Administración Nacional de Educación Pública.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós. Cap. 1 y 2. La tecnología educativa en perspectiva.
- Nemirovsky, M. (2012). Indagar, estudiar, comunicar... aprender. En Goldín, D.; Kriskautzky, M. Perelman, F. (Coord.) *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*. México: Océano.
- Pedró, F. (2011). *Tecnología y Escuela: lo que funciona y por qué*. Fundación Santillana. XXVI Semana Monográfica de la Educación La Educación en la Sociedad Digital.
- Rockwell, E. (2005). La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Revista de didáctica de la lengua y la literatura*, Año 3, Nº 3, 12-31.
- Segal, A. (2012). Nuevas tecnologías y enseñanza de las ciencias sociales a partir de algunas ideas. En Goldín, D.; Kriskautzky, M. Perelman (Coord.), *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*. Barcelona-México D.F.: Océano.
- Tyack, D. y Cuban, L. (1995). *En busca de la utopía*. Fondo de Cultura Económica. México.

issues of connectivity and socio-economic and digital gaps. Consequently, what is revolutionary consists in creating new ways of communicating, relating to others, and reinventing ourselves and reorganizing pedagogical and political proposals that promote truly meaningful learning and guarantee a true socio-educational and technological inclusion.

Keywords: learning - pedagogical strategy - inclusion - pandemic - pedagogical practice - technology - virtuality

Resumo: Longe da sua natureza artefactual e técnica, não existe uma experiência escolar universal dos professores; e a utilização ou não de computadores, dispositivos e redes digitais (mais recursos tradicionais) na tarefa de ensino, deve considerar seu caráter histórico e contextual específico. Diante da emergência sanitária da pandemia COVID-19 e do novo cenário de trabalho remoto, são apresentados diferentes modos de acesso às plataformas; formas de ler, escrever e interpretar informações; bem como questões de conectividade e lacunas socioeconômicas e digitais. Consequentemente, o revolucionário consiste em criar novas formas de comunicar, de relacionar-se com os outros, de nos reinventarmos e de reorganizarmos propostas pedagógicas e políticas que promovam uma aprendizagem verdadeiramente significativa e garantam uma verdadeira inclusão socioeducativa e tecnológica.

Palavras chave: aprendizagem - estratégia pedagógica - inclusão - pandemia - prática pedagógica - tecnologia - virtualidade

Abstract: Far from its artifactual and technical nature, there is no universal school experience in teachers; and the use or non-use of computers, devices and digital networks (plus traditional resources) in the task of teaching, must consider their specific historical and contextual character. Given the health emergency of the COVID-19 pandemic and the new remote work scenario, different modes of access to the platforms are displayed; ways of reading, writing and interpreting information; as well as

(*) **Peltz, Mariano.** Profesor para la Enseñanza Primaria (ENS Nº 2); Profesor de Nivel Medio y Superior, y Licenciado en Ciencias de la Comunicación (UBA). Diplomado superior y Especialista en Ciencias Sociales, Currículum, Educación y Políticas de la Infancia (FLACSO; UNco). Magíster en Comunicación (CAECE). Docente de Nivel Terciario. Secretario de Nivel Superior en GCBA.

De eso sí se trata: experiencia en el abordaje de la trata de personas en el nivel secundario

Fecha de recepción: agosto 2020
Fecha de aceptación: octubre 2020
Versión final: enero 2021

Pereiro, Julio (*)

Resumen: El presente artículo da cuenta de un primer acercamiento para abordar la temática de la trata de personas desde un enfoque interdisciplinar entre las materias de Economía y Geografía de una escuela preuniversitaria. El objetivo principal del proyecto fue concientizar sobre la problemática ya que, a pesar de la gran cantidad y diversidad de información disponible, el delito se encuentra invisibilizado en la sociedad actual, por lo cual consideramos que la escuela es un ámbito por demás apropiado para conocer las características de este flagelo y para problematizar sobre el porqué de este proceso de invisibilización.

Palabras clave: Aprendizaje significativo - enseñanza - escuela secundaria - experiencia - interdisciplinariedad

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 231]