

Bibliografía

- Braudel, F. (2001). *El Mediterráneo y el Mundo Mediterráneo en la Época de Felipe II*; FCE; Madrid; [1949].
- Braudel, F. (1973). *Las Civilizaciones Actuales*; TECnos; Madrid; [1966].
- Domínguez, M. C. & García-Vallejo, F. (2009). *La sexta revolución tecnológica: El camino hacia la singularidad en el siglo XXI. El Hombre y la Máquina*, (33), 8-21. [fecha de Consulta 20 de Abril de 2020]. ISSN: 0121-0777. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=478/47812225002>
- Mattozzi, I. (2014). “¿Quién tiene miedo de la Geohistoria?”, en *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, N° 13; Universitat de Barcelona; Barcelona.

Abstract: Geohistory, having as its object of study the social phenomena in their temporal-spatial dimension, shows the handling of the dialectical time-space unit. Therefore, this approach is viable to analyze the topics taught by school History and Geography. This article reflects on its application to promote an understanding of social complexity and the development of soft skills.

Keywords: Didactics - geography - history - innovation.

Resumo: A Geohistória, tendo como objeto de estudo os fenômenos sociais em sua dimensão tempo-espacial evidencia o manejo da unidade dialética espaço-tempo. Por isso, essa abordagem é viável para a análise dos temas ensinados pela História Escolar e Geografia. Este artigo reflete sobre sua aplicação para promover a compreensão da complexidade social e a promoção de habilidades sociais.

Palavras chave: Didática - geografia - história - inovação.

(*) **Diego Casamiquiela.** Profesor de enseñanza media y superior en Historia (UBA), Tesis en curso Licenciatura en Historia (UBA). Actualmente se desempeña como docente en educación secundaria (GCABA). • **Fabio D.G. Guzmán.** Profesor en historia por IES N°5 “José Eugenio Tello”, Especialista en Educación y TICs (FLACSO), posgrado en curso en Universidad Torcuato Di Tella. Actualmente se desempeña como docente en educación secundaria técnica (GCABA). Diseñador Didáctico Digital.

Hacia la buena enseñanza: experiencias de aprendizaje con TIC

Fecha de recepción: julio 2021

Fecha de aceptación: septiembre 2021

Versión final: noviembre 2021

Gabriela Casenave (*)

Resumen: Este trabajo recupera discursos docentes comprometidos con la implementación de TIC en las escuelas secundarias y lo que consideran como facilitadores u obstaculizadores de su experiencia. El encuentro se posibilitó por la implementación de un proyecto que articula universidad y prácticas docentes en territorio.

Así, para tender a la buena enseñanza aparecen como elementos a observar: cada contexto escolar, con la desigualdad como temática transversal; el rol del Estado en la definición de políticas educativas para la conectividad; la concepción de los estudiantes como sujetos activos de la enseñanza; y, finalmente, el ejercicio del trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes.

Palabras clave: Aprendizaje significativo - comunicación - enseñanza - escuela secundaria - tecnologías de la información y la comunicación.

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 148]

Articular universidad y escuela

La posibilidad de indagar acerca de los discursos de los docentes que implementan TIC en la escuela secundaria vino de la mano de la investigación, en la medida en que permitió acercar la universidad al ámbito educativo secundario y relevar sus particularidades y las dinámicas de su cotidianeidad. En este sentido los Proyectos “Escuelas secundarias, configuraciones culturales y aprendizajes significativos” y “Experiencias de aprendizaje significativo con aportes de TIC en escuelas secundarias bonaerenses” -ambos iniciados en 2019 y desarrollados desde la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires-, ha-

bilitaron un diálogo con los docentes y los modos en los que entendían la implementación de las TIC en las aulas. En la medida en que, los últimos años, las TIC atraviesan la escena escolar, impulsadas por las políticas educativas y por los usos y prácticas que hacen los sujetos de ellas, las indagaciones apuntaron a comprender cómo los sujetos inmersos en dichas dinámicas producen, negocian, reproducen y transforman los sentidos sobre el uso de las TIC y la posibilidad de invitar a aprendizajes significativos. Esto último en necesaria articulación con los proyectos educativos de las instituciones y las demandas de las comunidades.

Tomando como plataforma el pasaje de Plan Conectar Igualdad (2010) al Plan Aprender Conectados (2018) y la proyección de políticas afines orientadas a la innovación educativa para la alfabetización digital, como así también a la integración en la cultura digital y la sociedad del futuro, se relevaron las realidades de escuelas en contextos y con historias diversas. Asimismo, durante el mes de julio de 2019, se llevaron adelante las 1ras Jornadas de Experiencias Significativas e Innovadoras de Aprendizaje con utilización de tecnologías digitales en las escuelas secundarias, en las que se pudieron intercambiar las perspectivas de los docentes y las comunidades escolares acerca del sentido y los potenciales de la implementación de las TIC en la escuela secundaria. Dichas Jornadas se localizaron en Olavarría, ciudad cabecera del Partido en donde se desarrollaron las indagaciones y sede de la Facultad.

Comunicación pedagógica y TIC

En los diálogos que habilitaron nuestras indagaciones, encontramos que el eje de abordaje con los docentes debía orientarse en una serie de conceptos para pensar la implementación de las TIC en las escuelas secundarias y, como trasfondo, las prácticas educativas en general. Se trata de los conceptos de comunicación pedagógica, aprendizaje significativo, y buena enseñanza.

Respecto a la comunicación pedagógica, se refiere a ese tipo de comunicación cuya intencionalidad tiene como propósito producir aprendizaje. Claro que la comunicación pedagógica no puede entenderse desvinculada del contexto en el que se desarrolla. Se trata, podría decirse, de una variante de la comunicación interpersonal, con efecto educativo, que puede localizarse incluso no solo en la escuela, sino también en la familia y en la comunidad, aunque es en la educación escolarizada donde se institucionaliza y adquiere potencial para el aprendizaje y la transmisión de la cultura.

En este sentido, todo proceso de comunicación pedagógica produce interacción. En principio entre los docentes y los estudiantes, pero cuya relación se encuentra enmarcada institucional y socialmente. En la comunicación pedagógica, entonces, el campo de experiencia de uno se relaciona con el campo de experiencia de otro, por ello es un proceso multidimensional, es decir que aunque aborde un contenido, por ejemplo, puede afectar a la persona como totalidad, implicando su forma de entender y relacionarse con la cultura. En este sentido, además, si abordamos los intercambios que habilita la comunicación pedagógica desde una perspectiva crítica, “la comunicación verdadera no es la transferencia, o transmisión del conocimiento, de un sujeto a otro, sino su coparticipación en el acto de comprender” (Freire, 1993, p. 78). Es decir que no se trata de una imposición de sentidos o contenidos sino de un encuentro, de un diálogo (Burbules, 1999).

En el contexto particular de implementación de proyectos con TIC en la escuela secundaria, la comunicación pedagógica es el vehículo para lograr el incentivo en los estudiantes de sus capacidades comunicativas para vivir en una sociedad tecnologizada y de todos los actores del acto educativo hacer uso de los dispositivos y herramientas que se presentan. En relación al necesario

manejo de recursos, no se trata solo de enfocar la dimensión técnica, sino que se entiende como un modo de habilitar intercambios entre los conocimientos que tanto estudiantes como docentes pueden tener del uso y apropiación de las herramientas digitales y el conocimiento socialmente válido para ser enseñado.

Así, enfocar en los rasgos de la comunicación pedagógica con TIC permite pensar la tendencia a una ciudadanía digital, y de allí la importancia de alfabetizar estudiantes que la ejerciten.

Por otra parte, en relación con lo antedicho, interesa también recuperar el concepto de aprendizaje significativo, en vinculación con la búsqueda de la buena enseñanza. El aprendizaje significativo es aquel que permanece en el tiempo, que deja marcas en los estudiantes, quienes dotan de sentido lo vivido en su tránsito por la escuela secundaria, ya que, al decir de Coll, “el alumno construye significaciones al mismo tiempo que atribuye sentido a lo que aprende, de tal manera que las significaciones que finalmente construye a partir de lo que se le enseña” (1988; 137) no dependen solo de sus conocimientos previos sino del sentido que le otorgue a la actividad de aprender.

Existe, por otra parte, una dimensión social de los aprendizajes significativos en tanto los estudiantes reconozcan que estos pueden facilitar su inscripción social, dar cuenta de sus derechos, y potenciar sus oportunidades a futuro. En la proyección de aprendizajes significativos es que se ve validada la práctica docente, desde las estrategias que pone en juego para captar el interés y el deseo de sus alumnos. El docente cumple un rol fundamental en tanto es el intermediario entre ciertas dimensiones de la cultura que se reproduce y sus estudiantes, y de él dependerá en gran parte la posibilidad de habilitar un aprendizaje (Sacristán, 1997), de la selección y elaboración de los recursos educativos que realice.

Y es aquí que, finalmente, cobra relevancia recuperar la noción de buena enseñanza, especialmente de los elementos que, de acuerdo con Fenstermacher (1989), la componen. Estos son: lo lógico, lo psicológico y lo moral. Mientras los actos lógicos incluyen actividades vinculadas con el razonamiento, los psicológicos apuntan a la motivación, la planificación y la evaluación, por ejemplo. Los actos morales de enseñanza, por su parte, son aquellos en los que se fomentan rasgos como la responsabilidad, el respeto, la honestidad, entre otros. Hay actividades de enseñanza que están compuestas de estos tres elementos, y constituirían la base de la buena enseñanza, y la potencia de proyectar aprendizajes significativos.

Desde esta perspectiva, con estas conceptualizaciones como plataforma, es que el diálogo con los docentes que implementan las TIC en la escuela secundaria, se orientó a preguntas como ¿cómo lograr una comunicación pedagógica que apunte a construir aprendizajes significativos? ¿qué facilitadores u obstaculizadores de la experiencia han encontrado al momento de pensar la buena enseñanza con TIC? ¿qué potencia y que obtura el vínculo con los estudiantes en entornos digitales de enseñanza?

A partir del intercambio, se recortaron una serie de 4 elementos que resultan relevantes para pensar las experiencias con TIC en la escuela secundaria.

Hacia la buena enseñanza

Al pensar la potencia y los límites de la implementación de experiencias con tecnologías en las aulas de la escuela secundaria, pueden destacarse cuatro elementos problemáticos que los docentes aportan al debate e invitan a seguir pensando.

En primer lugar, aparece la mención a la desigualdad como temática transversal (no solo al uso de TIC sino a cualquier práctica localizada en escuelas). Se entiende la desigualdad en relación con la pérdida de los lazos de solidaridad que nos hace querer abogar por la igualdad social. En el caso de la escuela, siguiendo el planteo de Dubet (2016): defender ciertas pequeñas desigualdades puede llevarnos a producir grandes desigualdades escolares. Y, con frecuencia, las grandes desigualdades que condenamos resultan de pequeñas desigualdades que defendemos. En este sentido, la apelación es a observar los contextos. En este caso, los diálogos se desarrollaron con docentes que trabajan en instituciones educativas diversas, en entornos que van desde una escuela tradicional ubicada en el centro de la ciudad cabecera del partido, hasta escuelas rurales y de gestión privada. Durante el intercambio, se logró hacer explícita en la voz de los docentes la relación entre esta desigualdad y el acceso a recursos.

Aparece, en relación con lo anterior, el segundo elemento, que tiene que ver con el rol del Estado en la definición de una política educativa para la conectividad, considerando a esta última como aporte necesario e inicial para habilitar el desarrollo de cualquier experiencia con TIC. La posibilidad de la innovación educativa, para los docentes, aparece limitada por la falta de conectividad, y en relación con ello se observa la necesidad de plantear medidas que equiparen las realidades de todas las instituciones. Los lineamientos de la política educativa deben apuntar, entonces, a fortalecer la conectividad.

Como tercer elemento, se recupera la importancia de que los estudiantes se constituyan en sujetos activos de la enseñanza. Los docentes enfatizan en que, aunque parezca una idea propia del sentido común, el hecho de considerar a los estudiantes con parte activa en sus aprendizajes, y habilitar en pos de esto los intercambios, resulta sustantivo. Se ponen de manifiesto, en esta instancia, experiencias en las que un estudiante con conocimientos específicos sobre robótica oficia como tutor de sus compañeros, coordinado por la docente y en diálogo permanente con ella, pero con instancias conjuntas de definición de clases y actividades, por ejemplo. Esta es una idea compartida, además, por los propios estudiantes, quienes al ser consultados notan la potencia del diálogo de saberes para la construcción de aprendizajes con TIC que les resulten significativos.

Por último, se registra un cuarto elemento transversal en referencia al trabajo colaborativo, y la importancia de incentivarlo tanto entre docentes y estudiantes como entre colegas. El rasgo de lo colaborativo se trae a colación no solo como una modalidad propuesta por las plataformas digitales sino como una actitud colaborativa, de intercambio horizontal y democrático de conocimientos, y la potencia de esta para la resignificación y redimensión de los contenidos a enseñar.

Cada uno de los cuatro elementos que se rescatan aporta a la potencia de las TIC para la construcción de pro-

cesos de enseñanza-aprendizaje significativos pero con condiciones. Las experiencias se encuentran aún por ser potenciadas y, en relación con esto, se trata de fortalecer ciertos modos de trabajo (de colaboración, consideración de la palabra del otro y de los contextos) que funcionan tanto con TIC como sin ellas. En este sentido se fortalece la idea de que no es la herramienta en sí misma la que adquiere importancia, sino lo que se haga con ella. Es, precisamente, en el sentido de la propuesta y la apropiación que se haga de ella en donde radificará la posibilidad de lo que Maggio (2012) llama enseñanza poderosa.

Para concluir: la relevancia de las TIC en la comunicación pedagógica de emergencia

La conclusión de este artículo, como la de la mayoría de los relatos que incluyen procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela hoy, se ve interpelada por el cambio en las lógicas de la comunicación pedagógica que se desarrolló a partir de marzo del 2020 con el inicio de la pandemia por COVID-19, la mudanza de la escuela al hogar, y de la presencialidad a los entornos virtuales. En lo que respecta a las indagaciones en las que se centra esta presentación, se continuaron por canales de comunicación mediados por la tecnología, y los docentes continúan resaltando los mismos elementos, los cuales, consideran, se vieron profundizados en su importancia o cobraron mayor relevancia a partir de la emergencia. Partiendo de la referencia a ciertas experiencias previas generadoras de aprendizaje significativo con TIC, se propuso profundizar en el conocimiento de las condiciones materiales, culturales, contextuales y las disposiciones de los sujetos (estudiantes y docentes) en un clima institucional y social desfavorable. Si la incorporación de TIC en la escuela secundaria había logrado promover cambios en ciertas prácticas educativas, ¿era posible que en el marco de la emergencia sanitaria y en un entorno netamente digital dichos cambios pudieran replicarse? ¿Es posible lograr producir experiencias significativas de aprendizaje desde la comunicación pedagógica de emergencia?

Si bien son preguntas que aún están por ser respondidas, sí se han podido registrar y valorar las experiencias llevadas adelante por los docentes, por quienes (como aquellos que son foco de este artículo) ya ensayaban la implementación de TIC en las aulas y por los que tuvieron que conocer el mundo de la enseñanza virtual y sus posibilidades a partir de la pandemia. Para realizar este registro sin desenfocar el contexto, el objetivo debe estar siempre orientado a comprender no solo las acciones de los docentes sino –como se dijo anteriormente– las condiciones institucionales y las disposiciones subjetivas que posibilitan el desarrollo de cada experiencia, esto con o sin pandemia.

Ahora bien, la irrupción de la pandemia y la consecuente necesidad de trabajar de manera remota debido al aislamiento social, se visualiza como una coyuntura que ha invadido y, en ocasiones, desbordado la vida cotidiana de los docentes y sus proyecciones a mediano plazo. Esto se cristaliza en los procesos educativos formales y en el trabajo docente en la medida en que ni docentes ni estudiantes estaban del todo preparados para reconvertirse a un nuevo formato de interacción y producción de manera completa. Desarrollos previos

a esta situación de pandemia habían indicado la coexistencia entre un cierto rechazo ideológico por parte de los docentes a las TIC y una infrautilización práctica de las mismas, lo cual provocó un contraste entre la escuela y su entorno. Los jóvenes que asistían a la escuela secundaria parecían familiarizados en el mundo tecnológico, “mientras que en el recinto escolar son mantenidas a raya, sea simplemente fuera o sometidas a usos secundarios y subordinados a las viejas prácticas” (Fernández Enguita: 2013,155). La realidad actual, por su parte, interpela de manera directa a los docentes (que hasta el momento podían operar de mayor o menor manera como usuarios pero no en todos los casos proponían una utilización pedagógica) a entrar en el mundo de los entornos digitales.

Por ello, volviendo al planteo del artículo, una vez revisados estos tiempos de cambios y emergencia, será preciso volver a preguntarse por la potencia y los límites de las experiencias con TIC en la escuela secundaria, haciendo especial hincapié en un contexto de acceso desigual a los recursos, en el marco de los espacios que habilitan las políticas educativas, y en consideración del carácter activo y participante de docentes y estudiantes, en pos de la construcción colaborativa del conocimiento.

Bibliografía utilizada

- Burbules, N. C. (1999). *El dialogo en la enseñanza: teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Coll, C. (1988). *Aprendizaje y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo*. *Infancia y aprendizaje* (41), 131-142, Barcelona: Edit. Aprendizaje.
- Dubet, F. (2016). *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Fenstermacher, Gary. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza en Witrock, D. (Ed.), *La investigación de la enseñanza: Enfoques, teorías y métodos*. México: Paidós.
- Fernández Enguita, M. (2013). *Aquí no hay química*. *Revista Panorama Social* (18), 145-157, Madrid.
- Freire, P. (1993). *Política y educación*. Madrid: Siglo XXI.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.

Sacristán, J. G. (1997). *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires: Lugar editorial.

Abstract: This work recovers teaching discourses committed to the implementation of ICT in secondary schools and what they consider as facilitators or obstacles to their experience. The meeting was made possible by the implementation of a project that articulates university and teaching practices in the territory. Thus, to tend towards good teaching, the following appear as elements to observe: each school context, with inequality as a cross-cutting theme; the role of the State in defining educational policies for connectivity; the conception of students as active subjects of teaching; and, finally, the exercise of collaborative work between teachers and students.

Keywords: Meaningful learning - communication - teaching - secondary school - information and communication technologies.

Resumo: Este trabalho recupera discursos didáticos comprometidos com a implementação de TIC nas escolas secundárias e o que eles vêem como facilitadores ou dificultadores de sua experiência. O encontro foi viabilizado pela implantação de um projeto que articula as práticas universitárias e docentes em território.

Assim, tendem a tender a um bom ensino aparecem como elementos a serem observados: cada contexto escolar, com desigualdade como tema transversal; o papel do Estado na definição de políticas educacionais de conectividade; a concepção dos alunos como sujeitos ativos do ensino; e, finalmente, o exercício do trabalho colaborativo entre professores e alunos.

Palavras chave: Aprendizagem significativa - comunicação - ensino - escola Secundária - tecnologias de informação e comunicação.

(*) **Gabriela Casenave**. Licenciada y profesora en Comunicación Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNICEN. Especialista en Prácticas Socioeducativas para el Nivel Secundario. JTP de la materia “Comunicación y Educación” en la Facultad de Ciencias Sociales de la UNICEN. Profesora adjunta interina de la materia Prácticas Pre-Profesionales y TFI de la Lic. en Comunicación Social de la UNICEN. Docente en el área comunicación, cultura y medios en el nivel superior no universitario y secundario. Miembro integrante de Proyectos de Investigación en Comunicación, educación y TIC.