



AULAS Y TIC: VIEJOS Y NUEVOS DESAFÍOS PEDAGÓGICOS

ENSEÑAR ENTRE DISTANCIAS Y PRESENCIAS

ALEJANDRO SPIEGEL

Alejandro Spiegel es Doctor en Ciencias de la Educación (UBA). Investiga, enseña y asesora acerca del aprovechamiento educativo de diferentes recursos y estrategias. En la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA es profesor Titular Regular de Tecnología, Cultura y Conocimiento e Informática en la carrera de Ciencias de la Educación, y Director Asociado del Laboratorio de Tecnologías para la Socialización de Conocimientos. En la UTN dirige el grupo de investigación TecMovAE (Tecnologías Móviles Aplicadas a la Educación), la Licenciatura en Tecnología Educativa y el Centro Cultural de la UTN-FRSN.

Además, es consultor internacional en Tecnología Educativa y asesor en la producción de recursos didácticos y en el diseño y coordinación de estrategias de mejora en educación a distancia; produce videos orientados a la socialización de la ciencia y la tecnología.

Algunos de sus libros para docentes son: *PdM: Palabras de Maestro: Activación de saberes usando Videos Tutoriales* (Coord.) (UTN, 2020); *Pantallas, derechos, cultura y conocimiento* (Coord.), (EduFyL, 2017); *Decidir frente a las pantallas* (Mandioca, 2016); *Docentes y videos en tiempos de Youtube*, con G. Rodríguez (Egebé, 2016); *Ni tan genios ni tan idiotas. Tecnologías: que enseñar a las nuevas generaciones (que no sepan)* (Homo Sapiens, 2013).



AULAS Y TIC: VIEJOS Y NUEVOS
DESAFÍOS PEDAGÓGICOS
ENSEÑAR ENTRE DISTANCIAS Y PRESENCIAS

AULAS Y TIC: VIEJOS Y NUEVOS
DESAFÍOS PEDAGÓGICOS
ENSEÑAR ENTRE DISTANCIAS Y PRESENCIAS
ALEJANDRO SPIEGEL



Spiegel, Alejandro

Aulas y TIC: viejos y nuevos desafíos pedagógicos. Enseñar entre distancias y presencias

Alejandro Spiegel; ilustrado por Miguel Repiso. - 1a ed. -

Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2020.

98 p.: il.; 17 x 11 cm. - (Biblioteca Devenir Docente ; 6)

ISBN 978-950-00-1380-2

1. Acceso a la Educación. 2. Nuevas Tecnologías. I. Repiso, Miguel, ilus. II. Título.

CDD 371.334

Ministro de Educación

Dr. Nicolás Trotta

Jefe de Gabinete

Dr. Matías Novoa Haidar

Directora Ejecutiva del INFoD

Dra. Mercedes Leal

Directora Nacional de Fortalecimiento del Sistema Formador

Lic. Julia Saldaño

Directora Nacional de Desarrollo Profesional e Investigación

Dra. Ana Laura Pereyra

Coordinadora de gabinete INFoD

Lic. Eva Fontdevila

BIBLIOTECA DEVENIR DOCENTE

Equipo Editorial

Coordinación editorial: Nicolás Arata y Eva Fontdevila

Corrección de estilo: María Fernanda Pampín

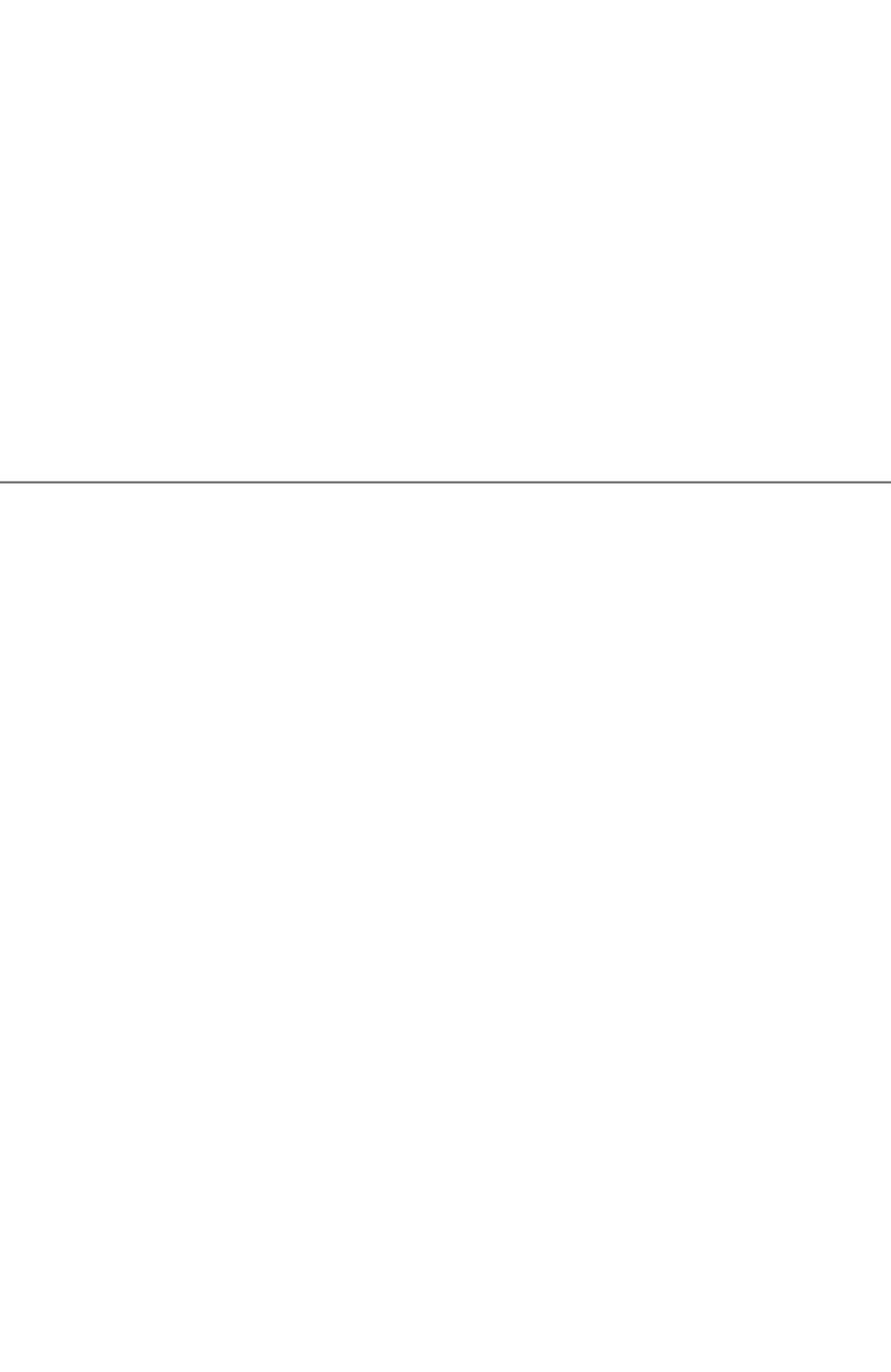
Dirección de arte y diseño: Pablo Amadeo

Ilustración: Rep



Argentina **unida**





ÍNDICE

Introducción Devenir docente como búsqueda esperanzadora Nicolás Trotta	11
Nota editorial Mercedes Leal	15
Introducción	19
Puntos de partida: Pensar alternativamente	25
Las distancias y las presencias	35

Aulas y TIC	41
Pandemia y cambios en la relación con las TIC	57
Los “otros” saberes: los de la vida cotidiana	63
¿Activar saberes?	73
Reflexiones de cierre	85
Referencias	94

Devenir docente como búsqueda esperanzadora

La matriz de la esperanza es la misma de la educabilidad del ser humano: lo inacabado de su ser, de lo que se hizo consciente. Sería una contradicción grosera si, inacabado y consciente de estar inacabado, el ser humano no se insertara en un proceso permanente de búsqueda esperanzadora. Este proceso es la educación.

PAULO FREIRE, "Educación y esperanza" en
Pedagogía de la indignación.

Devenimos por nuestro carácter de inacabados e inacabadas. Devenimos porque estamos inmersos en un proceso vital, porque nos hallamos insertos en un movimiento de despliegue continuo que es social e individual. Devenimos porque nos encontramos en camino de un llegar a ser que, a cada paso, nos enfrenta con nuestra capacidad para conservar y al mismo tiempo para transformar eso que ya somos. Por eso, "ser" docente no se puede entender como una substancia detenida y acabada. Eso simplemente no parece algo posible. "Ser" docente es más bien el "estar siendo" de

una tarea esperanzada y esperanzadora para con nosotros y para con los otros, como lo recuerda la cita de Paulo Freire.

La biblioteca digital *Devenir Docente* que hoy estamos presentado no es solo un espacio de lectura, es una invitación a encontrar ideas, trazos, indicios, preguntas, experiencias para reflexionar sobre los procesos de formación, para indagar sobre los modos en que las dimensiones institucional, cultural, pedagógica, social, psicológica intervienen en los procesos de enseñanza, cómo ellas se pliegan sobre la práctica docente volviéndola un elemento fundamental en los procesos de transmisión y aprendizaje, de qué manera esas dimensiones y en qué sentido nuestras propias representaciones y la de nuestros estudiantes hacen de la práctica docente algo a la vez complejo y problemático.

Por lo tanto, los estamos convidando también a pensar nuevos escenarios en la relación entre la educación y el mundo digital, a analizar en qué sentido y de qué formas nuestro devenir docente se ve atravesado e interpelado por los cambios epocales que estamos viviendo.

La biblioteca *Devenir Docente* se inserta así en el conjunto de políticas que toman como punto de partida el reconocimiento de los saberes docentes y de su trabajo en tanto tarea intelectual, colectiva, diversa, contextualizada y comprometida con el derecho a la educación.

Forma parte de las políticas de un Estado presente y activo, orientado a la reconstrucción de un país para todos y todas. Un Estado decidido a orientar sus esfuerzos al fortalecimiento de los mil rostros del sistema educativo y la trama comunitaria que hace viable enseñar y aprender. Porque no hay educación posible sin una red de políticas públicas que la coloquen como razón de sus esfuerzos y principal motivo de sus desvelos: la defensa de la escuela pública y de la tarea docente como herramientas contra las desigualdades de nuestra sociedad, para la ampliación de derechos y para el fortalecimiento de la democracia.

Desde el Ministerio de Educación esperamos que el acceso gratuito a los documentos de la biblioteca *Devenir Docente* contribuyan

no solo a poner en valor y en circulación el conocimiento educativo y pedagógico que producen nuestros docentes e investigadores, sino que ellos nos animen también a imaginar esperanzadamente entre todos y todas nuevos modos de hacer escuela.

NICOLÁS TROTTA
MINISTRO DE EDUCACIÓN

Nota editorial

Editar una colección de libros sobre temas pedagógicos es una enorme satisfacción y un gran desafío. Implica colocar en el centro de la política de formación docente algunos asuntos que nos atraviesan y nos interpelan. Así también, animarnos a dejar plasmadas ideas, preguntas y propuestas de cara a un escenario incierto, apostando a un futuro cercano donde estas reflexiones sean consultadas por quienes se están formando como educadores/as y por docentes con trayectoria en el campo.

Devenir Docente reúne aportes de intelectuales, especialistas, investigadores e investigadoras del quehacer educativo que desde diversas disciplinas, enfoques y experiencias, han producido generosamente reflexiones para este proyecto.

Las series Docentes, Aulas, Políticas, Escuelas y Derechos constituyen en conjunto un recorrido que dialoga con las necesidades de formación que advertimos en los primeros meses de gestión al frente del INFoD, un organismo querido y respetado por la docencia argen-

tina por la calidad de sus propuestas y de sus aportes permanentes a la jerarquización del Sistema Formador y de los profesionales de la enseñanza.

El contexto de pandemia interpeló a cada docente, pero también a las políticas públicas y sus organismos. Fue indispensable que cada maestro/a, profesor/a, directivo/a, auxiliar, así como las familias, los niños, niñas y jóvenes se adecuaran a nuevas modalidades de relación, de aprendizaje y vínculos con el sistema educativo. Debimos aprender juntos/as, asumir nuestras propias dificultades, construir nuevas maneras de gestión, experimentar novedosas herramientas pedagógicas y territorios desconocidos. El compromiso ético y político de la docencia, cifrado en una trayectoria de 150 años de magisterio y de escuela pública, permitió afrontar el desafío de sostener la continuidad pedagógica, con oficio e idoneidad.

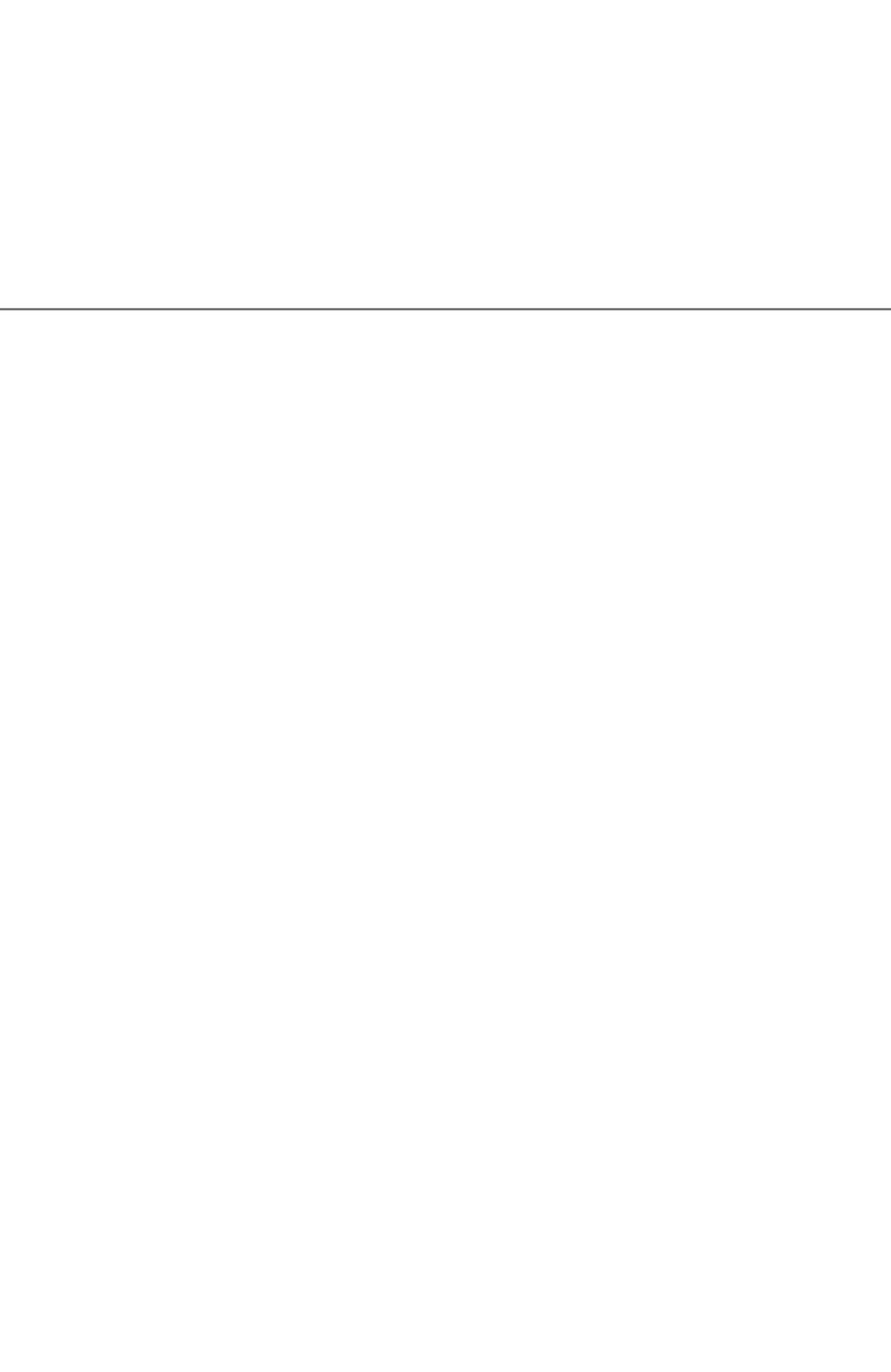
Para acompañar este tiempo tan inédito y desafiante desde el INFoD, construimos líneas de política de formación docentes que colocan el trabajo de los/as educadores/as en el centro de las reflexiones y de

las acciones. El fortalecimiento de la red de 1.000 campus virtuales de ISFD a lo largo y ancho del país, la capacitación y la formación en saberes necesarios para enseñar en entornos virtuales, Jornadas Nacionales de Formación Docente, la Semana Federal de Formación Docente para el retorno a la presencialidad, una serie de producciones audiovisuales y sonoras orientados articular nuestra historia con los desafíos del presente, fueron alguna de ellas.

La colección de libros que estamos presentando complementa dichas políticas. Los/as autores/as invitados/as, con esmero y convicción abren caminos a los saberes generados en este tiempo, colocando en el centro de la reflexión las vivencias, experiencias y escenas pedagógicas de las y los docentes argentinos.

Los invitamos a recorrer cada uno de los volúmenes con la expectativa de que una lectura atenta aporte saberes necesarios a la formación docente.

DRA. MERCEDES LEAL
DIRECTORA EJECUTIVA INFoD



Introducción

Buena parte de los discursos que desde hace más de cincuenta años abordan las aplicaciones de las tecnologías digitales en iniciativas educativas, en particular, en el aula, incluyen planteos que sostienen que los desafíos que enfrentan tienen “raíz tecnológica”, que el eje de preocupación debían y deben ser las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación), o sea, cuáles y cuántos artefactos se disponen o cuál es la calidad de la conectividad. De esta perspectiva, la cuestión pasaría por la carencia o insuficiencia de determinadas tecnologías, el ancho de banda, la elección de algunas aplicaciones en detrimento de otras o, incluso, la aplicación –o no– de metodologías específicas centradas en el uso de determinados productos informáticos.

Como posicionamiento teórico del autor y también para construir una suerte de diálogo imaginario con estos planteos, este ensayo propone pensar alternativamente la construcción de conocimiento en el aula.

Comenzamos centrándonos en el aula, sea esta de ladrillos o virtual, y pensaremos

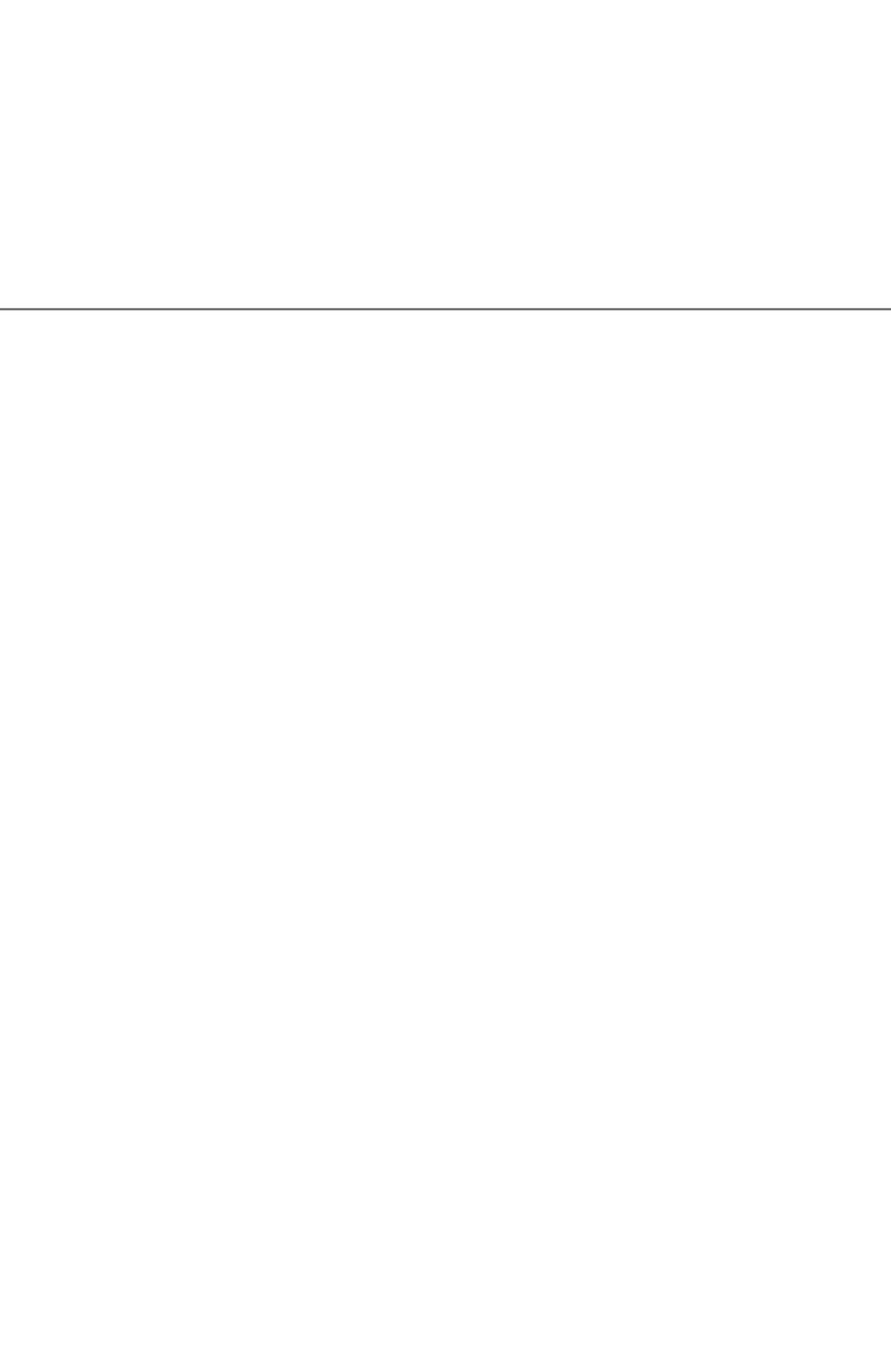
alternativas para analizar la presencia y la distancia en cualquiera de las dos aulas.

También pensaremos alternativamente la validez excluyente de nuestras fuentes de información; las nuevas formas de representación del conocimiento, las lecturas, y las opciones “únicas” de conectividad y equipamiento tecnológico.

Se analizarán también posibles relaciones entre lxs docentes y las interfaces digitales y, claro, se discutirá la presunta centralidad de estos dispositivos. En cambio, se propondrá focalizarse en los desafíos pedagógicos que pre-existen y sobreviven a la sucesiva implementación de estas tecnologías, por ejemplo, la toma de decisiones autónomas de docentes y estudiantes, o la inclusión y valoración de los saberes en la vida cotidiana. Al respecto, se planteará la “activación” de estos saberes y el reconocimiento e impulso para lxs estudiantes que los aportan.

Así, desde una perspectiva crítica, se revaloriza el pensamiento alternativo para reverdecer las estrategias pedagógicas apelando a viejos ingredientes como la confianza, y a otros digitales, como los videos tutoriales, con el objetivo de

horizontalizar la construcción de conocimientos. Es decir, nutrir este proceso con la diversidad de los estudiantes, sus aportes, los saberes del/de la docente y con su propio protagonismo en clases más interesantes para todxs.



**Puntos de partida:
Pensar alternativamente**

La pandemia por Covid-19 ha marcado el 2020, y aún no queda claro cuánto rastro dejará en 2021 y más allá. Sí sabemos, en cambio, que desató en el sistema educativo un estado de emergencia, que vamos transitando especialmente gracias al esfuerzo de lxs docentes, y al acompañamiento de lxs estudiantes y, en muchos casos, de sus familias.

En este contexto, propongo recuperar la posibilidad, el derecho, a pensar alternativamente.

¿Pensar alternativamente?

Sí, pensar de otras maneras, con otras categorías.

Pensar alternativamente es vislumbrar nuevos horizontes; es animarse a ver más, a ver distinto.

Es mirar críticamente el frente y el fondo de cada escena educativa en el aula. Es particularizar e incluir las distintas diversidades.

Con frecuencia, estas diversidades se “aplanan”; se engloban y se promedian. Se generaliza y, por ejemplo, se escuchan o leen referencias a “lxs maestrxs”, “la escuela”, “lxs alumnxs”, los nativos digitales, la

generación X, la Y, los Millennials, los aprendices digitales, por citar solo algunos.

Pensar alternativamente es, en cambio, valorar justamente la particularidad, la historicidad de cada grupo, de cada sujeto, de cada escena educativa.

También podemos pensar alternativamente la emergencia, las resoluciones urgentes, lo necesario y lo provisorio. Y reconocer otra dimensión surgida en este escenario. Sería algo así como analizar también los emergentes positivos de las resoluciones de emergencia. O sea, aquellas situaciones o prácticas sociales que nos han sorprendido positivamente, que no esperábamos o no conocíamos y que pudimos identificar una vez pasadas las tormentas del inicio del ASPO, cuando pudimos “estabilizar el barco”, una vez que pudimos acomodarnos –aunque nunca del todo– a la nueva realidad, después de haber planificado y producido una clase y luego otra y otra; luego que aprendimos a utilizar las interfaces digitales con las que nos tocó interactuar, ya un poco más calmxs, pudimos reconocer esos emergentes valiosos que

podríamos decidir retomar cuando pase toda esta situación de excepción.

Revalorizarlos no implica minimizar los otros –algunos emergentes que nos tensionaron, nos incomodaron, nos conmovieron, nos enojaron, etc.– surgidos entre tanta acumulación de tarea que tuvimos que abordar. O las situaciones que en la emergencia no pudimos resolver, entre otras razones, por las tremendas desigualdades sociales, que también se expresan respecto a la disposición de tecnologías móviles, como los celulares o de equipamiento TIC en los hogares. O, en uno y otro caso, de condiciones adecuadas y equitativas de conectividad.

Hecha esta necesaria “nota al pie”, también es importante destacar las muy buenas historias que han ocurrido en este tiempo de complejidades. Por ejemplo, las de colegas que a veces lograron superar con compromiso y creatividad situaciones que por diversas razones, con frecuencia relacionadas con la desigualdad de acceso a las TIC, parecían imposibles de resolver, y muchxs otrxs que logramos sobrellevarlas e ir más allá de “mantener el vínculo” con nuestrxs estudiantes,

tuvieran la edad que tuvieran, y no nos excusamos en la situación excepcional para dejar de enseñar, o para enseñar exactamente lo mismo y de la misma manera que lo hacíamos en el aula de ladrillos. Y que, pasado el primer cimbronazo, hicimos un buen trabajo que podemos reconocer como tal y valorarlo en este ASPO que aún no termina.

En cualquiera de los escenarios planteados, los que protagonizamos estas historias, acordaremos que no han sido las TIC el motor o la fuerza que logró lo conseguido; que estas tecnologías, en los muchísimos modelos y variaciones implementadas, efectivamente han sido la condición de posibilidad para que con nuestra intencionalidad pedagógica y compromiso hiciéramos que esa conectividad fuera relevante para enseñar. Entonces reconocimos, por ejemplo, que teníamos otras formas para enfocarnos en qué hacía o qué le ocurría a cada estudiante, y nos dimos cuenta que algunxs habían encontrado nuevas opciones para expresarse a través –o escudados detrás– de las pantallas (Spiegel, 2013). Y si bien atender las distintas formas de conocer y de relacionarse de

nuestrxs estudiantes siempre fue un desafío complejo de resolver en las aulas de ladrillos, pudimos reconocer estos cambios en aquellxs que prefieren la interacción social o el trabajo en grupo, y que participaban menos en el nuevo escenario.

También encontramos cambios en nuestras prácticas de enseñanza, además del aumento de trabajo antes mencionado, por ejemplo, probando aplicaciones informáticas que descubrimos o nos recomendaron, aplicamos y que nos dejaron satisfechs, en tanto facilitaron o enriquecieron nuestras clases.

Entonces, toda esta experiencia que comenzó en un estado de conmoción, con el paso del tiempo también tuvo otros matices. Por ello, la invitación a pensarla alternativamente para reconocer nuestras fortalezas, nuestros logros y también para construir otras miradas sobre nuestras prácticas en ambas aulas, en las virtuales y en las de ladrillos, y sobre nuestra capacidad de elaborar mejores clases, a veces no tan costosas en tiempo y esfuerzo como a priori parecería. Volveremos a este punto cuando abordemos la activación de saberes.

Justamente, pensar alternativamente es también reconocer saberes diferentes a los prescriptos y acreditados: los que desde siempre se construyen en la familia, en la comunidad, en las plazas, en los talleres, frente a la televisión, la radio o una pantalla. Y es reconocer la riqueza de las diversidades y de los saberes que allí se producen o han producido, por ejemplo, en el seno de los pueblos originarios o, incluso, en contextos de pobreza frente a -y con- necesidades agudas.

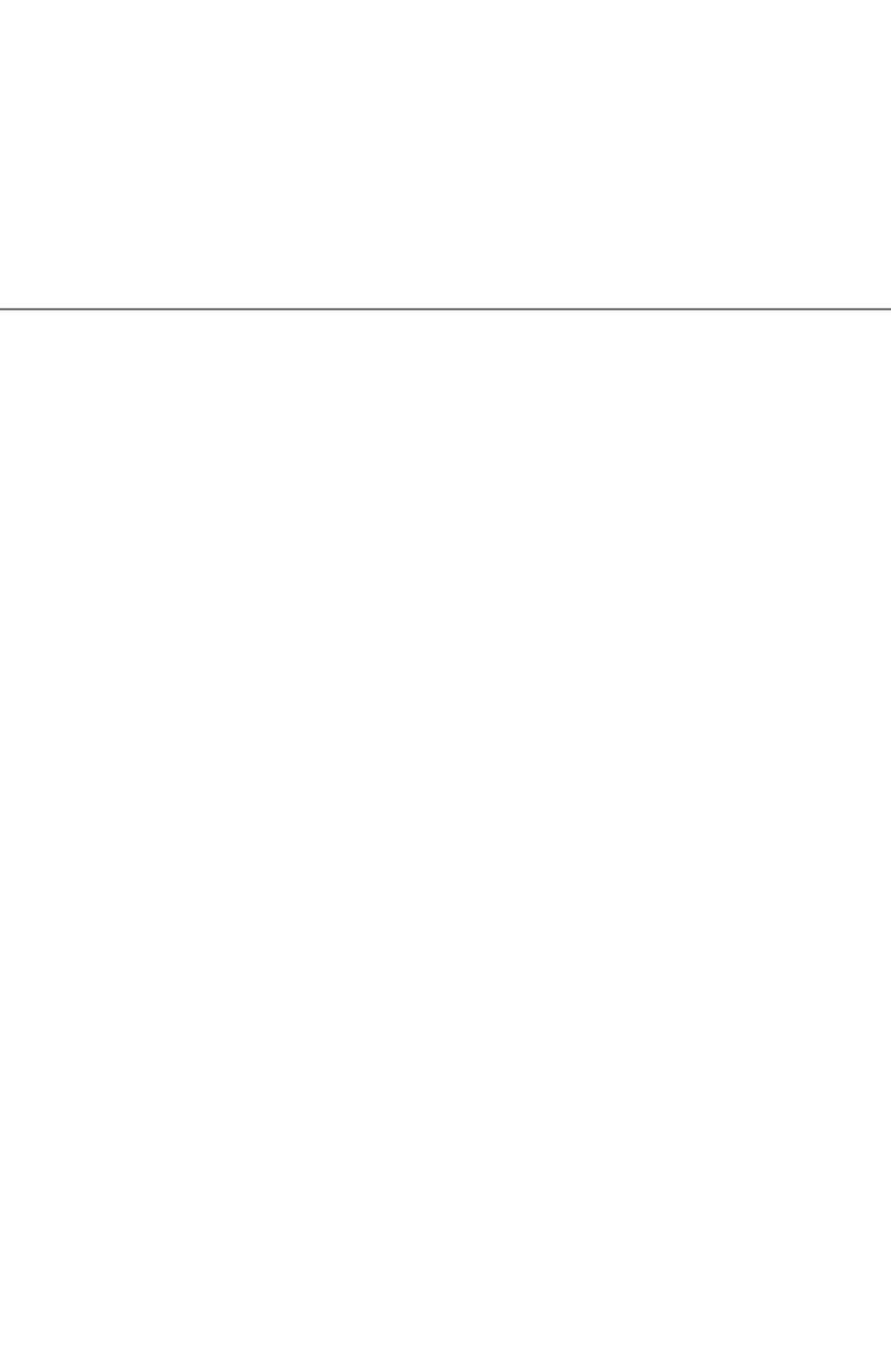
Pensar alternativamente es reconocer nuevos territorios, y es interrogarse sobre los que ya conocemos. A propósito de los interrogantes, Philippe Meirieu (1998) recuperaba el valor de las preguntas, por ejemplo, las que dieron origen a las disciplinas, y plantea que muchas veces enseñamos las respuestas construidas a partir de aquellos interrogantes, sin siquiera referirlos. Desde esta perspectiva, que asocia estos interrogantes con la vida, como si fueran una chispa vital, si no los traemos a nuestras clases, terminamos refiriendo frías respuestas carentes de esa "vida".

Estas reflexiones son más que pertinentes en este siglo XXI, en donde hay publica-

das en Internet millones de respuestas que, en un estado de latencia, esperan una pregunta para “revivir”.

Articulando esta perspectiva con la propuesta de Jacques Rancière (2007), que proponía construir un círculo de potencia para nuestrxs estudiantes, podríamos pensar que enseñar incluiría acercarles los interrogantes que dieron origen a las disciplinas; promover y facilitar la búsqueda autónoma de respuestas y -¿por qué no?- alentar y ayudar a lxs alumnxs en la elaboración de nuevas preguntas.

En los próximos títulos, encontraremos distintos ecos de estas ideas.



Las distancias y las presencias

No solo por la pandemia del Covid-19 resulta necesario incluir a las distancias en este análisis. Si pensamos alternativamente, podemos reconocerlas tanto cuando estamos lejos territorialmente, como en el aula de ladrillos. Y esto nada tiene que ver con una crítica a la enseñanza presencial, que continúo defendiendo –como desde siempre– tanto en la escuela como en la universidad pública, sino con reconocer aquellos desafíos pedagógicos mencionados en el título anterior, que pre-existen y siguen vigentes también en la educación a distancia de estos tiempos de aislamiento social.

Es que salvar las distancias o mantener la continuidad –o presencia– pedagógica, es un desafío que desde siempre hemos tenido en cualquier aula.

Y si tenemos dudas, recordemos: ¿cuántas veces, como estudiantes, nos hemos “ido” del aula haciendo un dibujo en el cuaderno, mirando por la ventana o volando a través de una mancha de humedad en la pared, o cuando nos acordamos de algo o le escribi-

mos un mensaje alguien en un papelito o en el celular? O... ¿Cuántas veces sentimos que nuestrxs docentes no nos registraban?

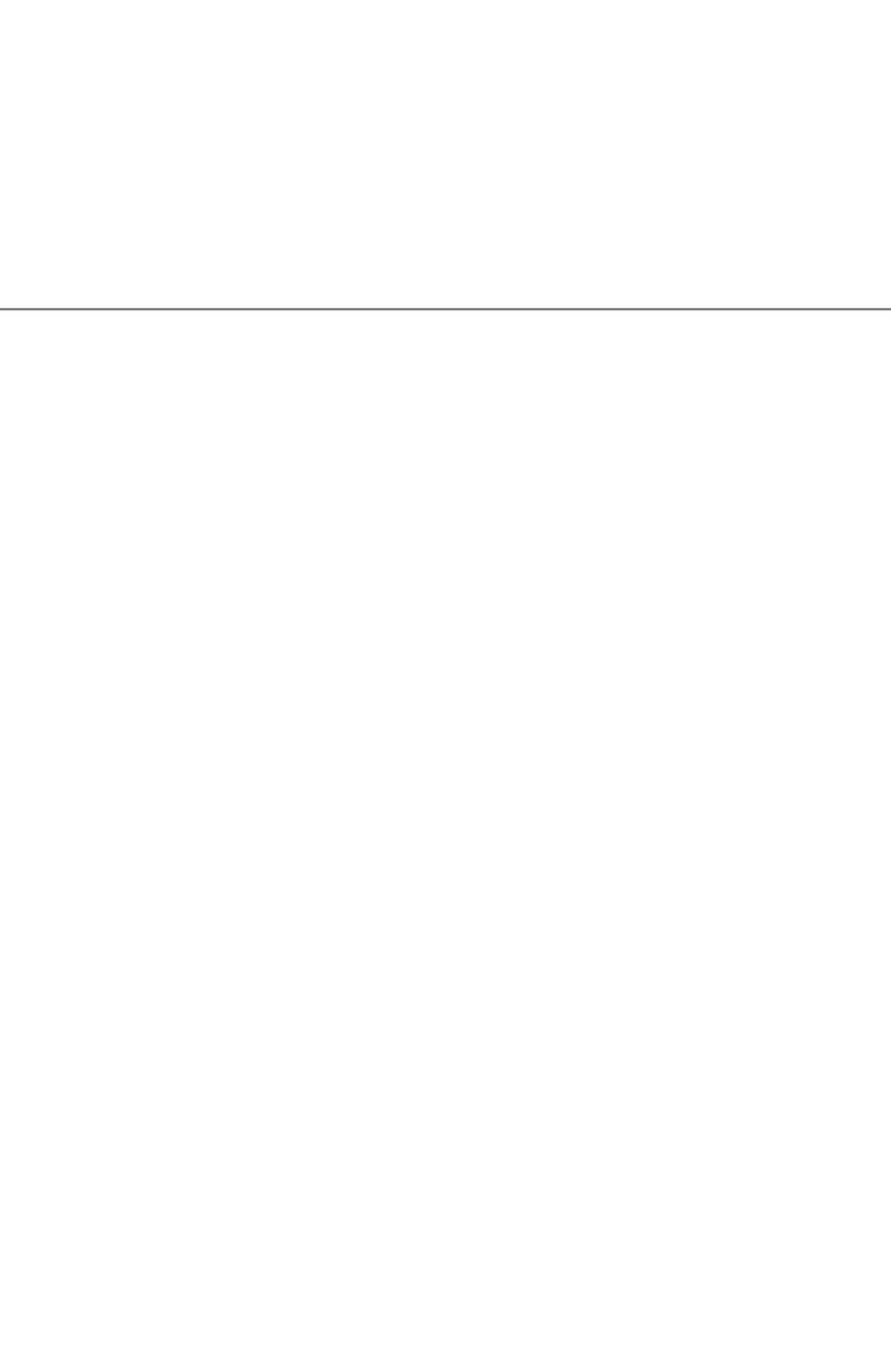
Y ya como docentes, pensemos ¿cuántas veces nos encontramos con miradas de estudiantes que no nos miran o, peor aún, que ni siquiera encontramos esas miradas perdidas?

En ese sentido, recordemos a nuestrxs mejores maestros y maestras, profesores o profesoras; aquellxs que nos han marcado o, incluso, inspirado para dedicarnos a la docencia, en primer lugar, seguramente nos encontraríamos con que no son tantxs: recordaremos a solo una mínima proporción de lx docentes que tuvimos en los distintos niveles de enseñanza.

Luego, si analizáramos y buscáramos algunas similitudes entre ellxs, reconoceríamos su “presencia”; su preocupación para que efectivamente aprendiésemos. Los percibíamos ahí, cerca nuestro. Seguramente, también recordaremos que nos parecía que sabían mucho de lo que enseñaban; que estaban convencidos del valor de esos saberes y que, por su actitud, “contagiaban” ese entusiasmo.

Si bien es cierto que en tiempos de Covid-19 esta imagen del “contagio” no parecería ser la mejor, ellxs efectivamente contagiaban ganas de saber. Y así como se utiliza esta misma metáfora como estrategia en actividades de promoción de la lectura (nada mejor que recomendar con entusiasmo un libro que se leyó para que a otrxs les den ganas de leerlo), vale la pena reusarla para nuestro análisis: su actitud, su entusiasmo, respecto al conocimiento a enseñar y al mismo hecho de enseñar, trascendía las palabras que decían. En cierto modo, las envolvían, las enmarcaban, para que llegasen a nosotrxs con ese tono diferente que aún recordamos, y que nos provocaba interés, motivación.

Sí, esxs maestrxs que recordamos, efectivamente estaban “presentes” en sus clases y con -o en- nosotrxs.



Aulas y TIC

En las primeras palabras de este ensayo, referíamos a los discursos que desde hace más de cincuenta años plantean a las TIC como eje de análisis prioritario al referirse a su implementación educativa. En estos discursos, los productos tecnológicos demarcan esas escenas y sus posibilidades de un supuesto “éxito” nunca bien definido, o planteado en términos de exagerados optimismos o, como diría, Juana María Sancho (2008), con muchísimas más promesas extraordinarias que resultados concretos (si es que algunas de aquellas promesas pudiesen realizarse por la mera inclusión de estas tecnologías). Quizás por lo mismo, nunca han “fracasado” las TIC en el aula: para analizar los modestos logros de sus implementaciones pre-pandemia, se analizaban y criticaban el desempeño de lxs docentes, la dinámica de las instituciones educativas o, como decíamos anteriormente, el nivel de equipamiento disponible.

Mientras tanto, si pensamos estas escenas alternativamente, nos encontraremos con viejos desafíos pedagógicos que habían

quedado solapados por aquellas promesas extraordinarias que mencionaba Sancho (2008), pero que están ahí, inexorablemente, también en estas iniciativas educativas que ponen por delante a los productos digitales. Por eso mismo y por otras razones que iremos desarrollando, vale decir que las TIC muchas veces no son –y no han sido– las herramientas adecuadas para nuestras clases.

¿Herramientas adecuadas?

Desde hace mucho tiempo propongo que lxs docentes seamos protagonistas en el diseño o composición de nuestras clases (Spiegel, 2010), que elijamos nuestras herramientas de trabajo para ofrecer la mejor propuesta educativa que podamos a cada estudiantes en su diversidad.

Y no digo azarosamente “herramientas de trabajo”: en cualquier campo profesional, “algo” se convierte en herramienta si le sirve a quien la elige para resolver la tarea a realizar, según su estilo personal y profesional, y a las características particulares del contexto en donde será aplicada o utilizada. Esto mismo ocurre –o debiera ocurrir– cuando enseñamos, cuando planificamos nuestra clase.

La pregunta “¿Qué herramientas elijo para enseñar este tema a este grupo y en este contexto?” debiera orientar un proceso crítico de selección profesional de los distintos instrumentos con que nos ayudaremos a resolver las problemáticas de la planificación –o composición– de nuestra clase. Sin embargo, muchas veces aparecen distractores que nos mueven de ese eje, de esa pregunta, de esa decisión que debiera ser autónoma¹: por una parte, muchos materiales o dispositivos –entre ellos las TIC– aparecen o son denominados y rotulados por sus autores o distribuidores como “recursos didácticos” (que, en nuestros términos, puede ser entendido casi como sinónimo de herramienta para el trabajo de enseñar). O sea, las etiquetan como herramienta para nuestro trabajo. En el caso de las TIC esta rotulación se naturaliza por la repetida fórmula “solo son un recurso didáctico”, como si esta afirmación nos posicionara mejor o más críticamente.

[1] En términos de Ricoeur (1995), es autónoma cuando se decide con conocimiento de causa. O sea, teniendo presente las causas (o por qué se está frente a esta situación) y las consecuencias de esa decisión.

En cambio si aceptamos esa calificación, se diluye este proceso de selección autónoma, que ya no vamos a tomar porque casi imperceptiblemente viene impuesto. Por otro lado, desde siempre nos han llegado tablas y procedimiento complejos, largos o engorrosos, en forma de grillas o formularios diferenciados para analizar y seleccionar “racionalmente” los distintos materiales (audiovisuales, multimedia, software educativo, etc.) que supuestamente nos “guían” para poder realizar “correctamente” esta evaluación, y no hacen más que ponerle trabas burocráticas a nuestro propio criterio, saber y experiencia pedagógica.

Así, estas dificultades (la naturalización del rótulo “recurso didáctico” y las dificultades que devienen de los formularios supuestamente necesarios para realizar la evaluación de cada material o estrategia), nos terminan de aferrar a las herramientas que ya tenemos, las que venimos usando en nuestra práctica docente y acotando el horizonte de posibilidad para mejoras posibles de nuestras clases a partir de incorporar nuevas herramientas de trabajo.

Esto es lo que ha ocurrido frecuentemente con las TIC, “protagonistas” de una escena que diluye el proceso de selección y las instala casi como una obligación obvia o como una innovación por sí mismas. Y si, en la tarea que sea, no se eligen las herramientas con que se llevará a cabo, se instala en el trabajador, al menos, una sensación de incomodidad.

En el caso de las tecnologías digitales, es una incomodidad que desde siempre ha venido acentuada por la imagen de complejidad para su implementación en el aula. Ya en Spiegel (1997) referíamos lo difuso que era “saber computación” en aquellos primeros tiempos y, fundamentalmente, la definición conflictiva de qué recorte de ese campo difuso “debía” saber un/a docente para implementar estas tecnologías. Y esto provocaba dificultades, incomodidades, incluso, violencias, que muchas veces se resolvían dejando afuera estas tecnologías. También se sumaba la desagradable expectativa de competencia que supuestamente se abriría con lxs estudiantes, una competencia innecesaria que, en todo caso, siempre era una competencia a perder.

Desde aquellos tiempos, y con diversos matices, fue desarrollándose una relación conflictiva entre lxs docentes y las TIC. Es que se percibían empujados a usarlas, y buena parte de las capacitaciones relacionadas a esta temática, presentaban la necesidad de aprender a manejar programas y dispositivos (Spiegel, 2013) como paso previo a usarlas en clase, dándole un valor exagerado a esos saberes y yuxtaponiéndolos –en lugar de entramarlos– con la capacidad y la experiencia para enseñar o componer una escena educativa.

Esta dificultad para entramar unos y otros saberes fue parcialmente saldada por paso del tiempo, con la masivización del uso de estas tecnologías y los desarrollos tecnológicos que la posibilitaron, produciendo interfaces cada vez más transparentes (Spiegel, 2017), cada vez más fáciles de usar. Así, muchxs colegas las fueron incorporando a diversas prácticas sociales de su vida cotidiana y, en algunos casos, a sus clases.

En este escenario, aquella “competencia a perder” con los estudiantes por el manejo de las tecnologías, se resignificó en el también supuesto clivaje intergeneracional respecto

al uso de estos dispositivos, expresado sucesivamente en categorías como nativos e inmigrantes digitales, generación X, Y, Z, Millennials, y otras categorías que pretendieron describir a lxs sucesivxs jóvenes y su supuesta empatía con estas interfaces que, como se dijo, fueron cada vez más fáciles de usar.

Estos discursos no solo asimilaban ese mero manejo de las interfaces (Spiegel, 2013) a una capacidad que supuestamente les permitía acceder inteligentemente y casi sin esfuerzo a la cantidad de información (o, según muchos de estos discursos, conocimiento) disponible en Internet, sino que exageraban o malentendían el potencial, por ejemplo, de Google, para resolver todos los problemas y desafíos que se les presentaran a lxs jóvenes, entre ellos, aprender.

Hay mucho escrito y publicado en este sentido, y no es el objeto de este libro abordarlo. Sí, en cambio, es relevante sumar los aportes de Hannah Arendt (2003) cuando decía que educar es hacer lugar a las nuevas generaciones. Lo abordaba desde la misión del pasaje intergeneracional en la que se entremezclan información, habilidades, gene-

rosidad y la responsabilidad de esa misma transmisión. Generosidad en la transmisión y por la transmisión misma.

Por otra parte, el “hacer lugar” de Arendt implica facilitar sustantivamente la asunción por parte de lxs jóvenes de la responsabilidad para tomar su lugar en un mundo en continua construcción.

Es la misión de facilitar a las nuevas generaciones la construcción de conocimientos a partir del construido cultural e históricamente. O, en términos de lo que decíamos unos párrafos más arriba, acercar las respuestas elaboradas a partir de los interrogantes que dieron origen, y la promoción de formulación de nuevos interrogantes y la consecuente búsqueda de nuevas respuestas.

Como docentes, no hace falta que nos expliquen de qué se trata.

Sin embargo, las TIC, más precisamente el marketing del poderosísimo mercado de productos informáticos, su proliferación y utilización masiva, su innegable potencial, y la fascinación que despertaron en algunos autores y académicos, fueron enrareciendo, erosionando –o poniendo en duda–, este

“hacer lugar”, el valor de los conocimientos a enseñar, nuestro rol, nuestra responsabilidad y nuestra capacidad para hacerlo.

Las TIC podrían haber facilitado el ejercicio de este rol, como en algunos casos efectivamente ocurrió pero, en general, la valoración exagerada de la rapidez en el manejo de las interfaces, la supuesta relación empática entre las nuevas generaciones y estas tecnologías –sintetizada en categorías como nativos digitales y las presuntas generaciones denominadas con las últimas letras del abecedario–, que incluso produciría “atributos cerebrales” especiales, y la estigmatizada brecha con los adultos, presentada como una dificultad casi insalvable, en tanto “inmanente” a la edad, fueron corroyendo a lxs docentes como actorxs relevantes para “hacer lugar” y enseñar a estas nuevas generaciones.

Como decíamos anteriormente, este proceso se fue acentuando aún más con el crecimiento de Internet, y con la imagen de que todo lo allí publicado estaría a solo a “un click” de distancia. Es que se terminó de confundir el acceso físico y el manejo de las tecnologías (Spiegel, 2013) con la construc-

ción de conocimientos, con el acceso intelectual y su aprovechamiento significativo.

En este mismo proceso se mezclaron información y conocimiento cuando, en realidad, son bien diferentes: la información se compra y se vende, “pesa” en bytes, gigabytes, etc.; se transmite y se almacena en superservidores que no están precisamente en “la nube” y tienen dueño. Mientras tanto, el conocimiento se construye personalmente, cuando se comprende e integra información significativa. En estos términos, en Internet no hay conocimiento para acceder. Sí hay información que, en todo caso, leída, comprendida e integrada a lo que ya sabe una persona, puede ser transformada en conocimiento para ella.

Esto no implica que para el/la que publica el resultado de su investigación, por ejemplo, no esté visibilizando su conocimiento. Sin embargo, para el o la que lee, en primera instancia, será solo información.

Y también esta confusión agrandó a la brecha. Desde estas posturas bastaría con proveer tecnologías con Internet –o sea, brindarles acceso físico– a las nuevas generaciones porque “Total, allí está el conocimiento”.

El cóctel antes mencionado se consolidó con la naturalización de estas afirmaciones (Bourdieu, 1999), que resultaron con frecuencia el debilitamiento de la función esencial: enseñar.

Antes y ahora, también se habla de la importancia de “hacer lugar” pero un sentido bien diferente: se transformó para muchxs en “correr al/a la docente de lugar”, reemplazarlxs o “correrlxs” y sugerirle nuevos roles, por ejemplo, ser “facilitador/a” o “acompañante” de aprendizajes.

Muchxs de nosotrxs creímos, efectivamente, que los saberes válidos a transmitir estaban concentrados en las TIC y que por nuestra pertenencia generacional, no había mucho que hacer. O sea, en muchos casos, tampoco “hicimos lugar”, sino que nos corrimos –o permitimos que nos corran– de nuestro rol protagónico. En paralelo, surgieron posturas rígidas de rechazo o no uso de las TIC y/o, de aferrarse a las herramientas y estrategias conocidas o, según el nivel educativo, articular con los profesores de Informática (o como se llame el cargo, según la época y el distrito) con alto grado de extrañeza, de prescindencia.

Claro que a nadie le gusta que lo corran de la escena laboral ni correrse de la misma. Y que lo descrito es un proceso dinámico en el que la naturalización de este clivaje generacional ha tenido un lugar preponderante. Muchxs repetían estos discursos, incluso, varixs ministrxs nacionales y provinciales, que hablaron y escribieron respecto a las presuntas habilidades o, incluso, conocimientos de nuestros estudiantes, aún lxs más nóveles, aún lxs niñxs.

Estas perspectivas han reverdecido en tiempos de pandemia.

54

Y, más allá de la propia incomodidad, ¿Cuál es el problema? O, mejor dicho, además de nuestra incomodidad, ¿Hay otros problemas?

Sí, la soledad.

Dejamos a nuestrxs estudiantes solxs con las pantallas, y con todo lo que viene con ellas.

¿Y qué viene con ellas?

Reglas.

El desarrollo tecnológico se expresa también en las reglas implícitas y explícitas de las interfaces digitales (Spiegel, 2013).

Alguien dirá con razón: de alguna u otra manera, todas las prácticas sociales están regladas.

Es cierto, pero en las interfaces interactivas estas reglas se invisibilizan por la antes mencionada naturalización, y porque esa es justamente la intencionalidad de su diseño que justifica esta decisión argumentando que intenta hacerlas más “cómodas” (Spiegel 2017). Entonces, modifican cada vez más prácticas sociales y, por ejemplo, afectan derechos.

Mientras tanto, lxs jóvenes quedan a expensas de las pantallas que, de esta manera, permiten, prohíben, promueven o desalientan determinadas prácticas sociales.

Y sin adultos que le hagan lugar, en términos de Arendt, nuestrxs estudiantes se quedan sin mucho de lo que necesitan no solo para hacerse cargo del mundo que le dejamos, sino también para analizar críticamente estas tecnologías, saber cómo funcionan (Spiegel, 2013) y como podrían aprovecharlas.

Es que más allá de que se esté conversando con decenas o cientos de contactos por las redes sociales, hay una inexorable relación 1 a 1, en la que se está a solas con

una pantalla interactiva y sus reglas, más o menos evidentes.

Si nos permitimos retomar –y solo con el objetivo de explicar mejor nuestra idea– aquellas categorías que criticamos anteriormente, la de nativos e inmigrantes digitales, podemos decir que inevitablemente nuestrxs estudiantes son nativxs e inmigrantes de la cultura y la historia. Y al no cobijarlxs e instrumentarlxs con estos saberes, lxs dejamos solxs. Y, si tomamos esta postura, nosotrxs también nos quedamos solxs, más débiles y desorientadx.

56 |

Mientras tanto, hay mucho que no se aprende sin un adulto que comparta lo que sabe. En este sentido, después de tanto desarrollo tecnológico, puede reafirmarse que no hay mejor manera de aprender que en grupo y con unx maestrx al lado; unx maestrx que quizás elija una TIC como herramienta de trabajo para su tarea.

Pandemia y cambios en la relación con las TIC

Como decíamos anteriormente, nadie cambia sus herramientas de trabajo salvo que las que tenga no le sirvan para resolver su tarea o que aparezca alguna que le ayude más.

Por otra parte, todo cambio involucra trabajo adicional y, para hacerlo, es necesario estar convencidxs. El tiempo libre no abunda y, salvo lxs que recién comienzan a trabajar, lxs docentes ya tenemos una “valija” con herramientas que “funcionan”.

Cada cual sabe cuánto ayudan, qué y cómo nos sentimos con ellas pero, como se dijo, es necesario tener muy buenas razones para cambiar, por ejemplo, la decisión de mejorar la enseñanza de un tema que muchxs no entienden o que no tiene buenas evidencias de aprendizaje, ampliar las oportunidades de aprendizaje de un contenido que consideramos relevante pero lxs estudiantes no llegan a valorarlo de esa manera, o la decisión de atender a las características, intereses o preferencias de determinadxs alumnxs.

En estas circunstancias, se buscará o producirá algún material que tenga venta-

ja diferencial (Spiegel, 2010) respecto a los que ya se están usando; o sea, alguno que ofrezca un aporte concreto (por sus contenidos, las características de su formato, etc.) al abordaje o la solución de la necesidad que se propone resolver.

Dada la relación descrita con las TIC desde su “llegada” a las escuelas, con poca frecuencia se ha ido en busca de nuevas aplicaciones informáticas para analizar su potencial o se ha reconocido en estas aplicaciones ventajas diferenciales como para incluirlas en nuestra valija de herramientas. En este sentido, uno de los beneficios colaterales del ASPO, esta emergencia en la que las TIC han tenido un lugar relevante, es el acercamiento al uso de determinadas aplicaciones y a poder evaluar si aportaron o no significativamente, si tuvieron o no alguna ventaja diferencial para nuestras clases. Desde este lugar, nos alejamos de los discursos que plantean que las TIC de la cuarentena, “llegaron para quedarse”. Por el contrario, se podría estar construyendo un vínculo más fluido con estas tecnologías, uno menos conflictivo que también permite

un acercamiento crítico que permite evaluar su potencial educativo en determinadas clases, y las condiciones necesarias para que este potencial pueda realizarse; condiciones que tienen que ver con nuestra propia intervención pedagógica, especialmente con la formulación de las consignas y, en general, con la definición de su lugar instrumental en la composición de la clase.

Componer clases interesantes es ofrecer oportunidades razonables a todxs lxs estudiantes para la construcción de conocimientos.

¿Qué es una oportunidad razonable? Es una posibilidad adecuada para que cada estudiante en su diversidad, pueda reconocerla como tal y aprovecharla para comprender las consignas y/o los contenidos que se pretenden enseñar.

Todxs lxs que pasamos muchos años estudiando, recordaremos la alegría –sí, alegría– que sentimos en los momentos de la trayectoria educativa en que comprendimos de qué se trataba aquello que nos estaban explicando en un aula.

Cuando aportan significativamente a la clase, cuando tienen una ventaja diferen-

cial, las interfaces digitales facilitan la tarea pedagógica de ampliar las oportunidades razonables de aprendizaje. Y la enseñanza a distancia en tiempos de ASPO abrió distintos escenarios en los que varixs docentes reconocieron algunos de estos aportes. Muchxs de ellxs, se sorprendieron no solo de la implementación que hicieron de algunas aplicaciones, sino de su capacidad para analizar su aporte significativo.

**Los "otros" saberes:
los de la vida cotidiana**

Siempre hubo saberes relevantes circulando en la vida cotidiana, fuera de las instituciones educativas. Sin embargo, excepcionalmente atravesaron sus muros: no fueron admitidos o, en algunos casos, ni siquiera registrados como opciones posibles, o tan valiosas como los saberes que formalmente componen el currículum.

Estos saberes siguen allí afuera, ahora también se construyen o se encuentran en Internet o transitando entre pantallas, por las redes sociales.

Y muchas veces son videos, en particular, videos tutoriales que, en general, no son extensos y nos dicen cómo resolver o hacer las más diversas actividades.

Efectivamente, además de multiplicarse estos saberes informales y su difusión, aparecen nuevos formatos para representar los saberes, que tienen un correlato con la modificación de las prácticas sociales (Spiegel, 2017) relacionadas con el acceso y la publicación de información. O sea, hay nuevas preferencias de lectura, nuevas lecturas y también, claro, nuevas escrituras.

A principios de este milenio, Simone (2001) decía que la Humanidad se encontraba en una nueva fase que se caracterizaba por nuevos modos de producir, representar y transmitir información.

Por estos años, nos encontramos en “otra nueva” fase, como diría Simone, una en la que hay nuevos modos de conocer con nuevas modalidades y preferencias para comunicar y acceder a la información.

Sin las TIC sería imposible la configuración de esta etapa. Para dimensionar su impacto pensemos en que, por ejemplo, no tendríamos la producción, el almacenamiento, la transmisión y el acceso a contenidos audiovisuales.

A propósito, el primeo de varios de los proyectos de investigación que vengo dirigiendo desde 2010, empezó analizando el uso que hacían de las tecnologías móviles lxs docentes y lxs estudiantes. En el marco de nuestro trabajo, nos encontramos con que muchxs estudiantes usaban estas tecnologías para buscar y ver videos tutoriales para estudiar. Y lo hacían -lo hacen- más allá del uso (o no uso) propuesto por sus do-

centes. Los usaban cuando no comprendían las explicaciones de su docente, cuando faltaban a clase o cuando buscaban otras formas de resolver los problemas planteados.

Profundizando en estas cuestiones, como expusimos en Spiegel y Rodríguez (2016) y en Spiegel y Maga (2017a y 2017b), seguimos investigando y encontramos que casi la totalidad de estudiantes y docentes miraba con frecuencia algún video tutorial. Además, si pudieran elegir el formato a leer el mismo contenido, la mayoría elegiría ver un video. También encontramos (Kohen y otros, 2018; Spiegel y Maga, 2017a), que una buena parte de ellxs, aprobaba sus exámenes estudiando fundamentalmente de estas fuentes audiovisuales, sin abandonar –más bien, controlando con– los textos, las fuentes “oficiales” presentadas por sus docentes, quienes decidirían si aprobarían o no. O sea, usaban estos textos como referencia para chequear o contrastar el contenido de los videos que preferían para estudiar. Además de las redes de compañerxs que ya habían cursado y aprobado esas materias, usando las mismas fuentes y similar metodología de estudio.

En este punto, resulta interesante compartir que la gran mayoría de estxs mismos estudiantes no le decían –y aún hoy no le dirían– a sus docentes “cómo” estudiaron, “cómo” aprendieron. No “confesarían” que usaban una fuente alternativa para estudiar –el video– por miedo a que lxs tratara de “vagxs”, “cómodxs”, “inmadurxs”, etc.

Como venimos planteando, siempre hubo saberes valiosos que circulaban entre las familias, entre las diversas comunidades. Fuentes de información relevantes a las que las personas podían acceder. Siempre hubo “otras” lecturas, y en las instituciones de educación formal siempre estuvo claro –y sigue estando– cuáles son los saberes válidos: los que serán evaluados, los que contarán para “la nota”, para la calificación, para “la aprobación”.

Yo aún me enojo –creo que todxs nosotrxs nos enojamos– cuando unx estudiante me dice: “¿entre qué páginas tengo que estudiar?”, refiriéndose a consignas que deben resolver para la próxima clase, para un trabajo práctico o para la instancia de evaluación que fuera.

Es que esta pregunta da cuenta y es el emergente del estudio “trámite”: un proceso de carácter especulativo en el que el entusiasmo, la motivación genuina por conocer, por aprender, está –al menos, bastante– ausente.

En estos casos, estudiar es un trámite formal que se realiza para sortear un exámen –u otra instancia similar– “recibiendo” una buena nota. Sin embargo, la misma pregunta especulativa que nos molesta, deja en claro una selección de contenidos ajena: piden instrucciones para transitar un territorio en el que no tomarán otra decisión diferente a cuánto tiempo le dedicarán a completar ese “trámite”. O sea, ellxs no aportarán –o perciben que no podrán aportar– otras fuentes, sus saberes, sus interrogantes, o las asociaciones que les parezcan interesantes.

Y es así, estamos a cargo de la selección de los contenidos que enseñamos, y no estoy argumentando en contra de este hecho. Por el contrario, creo que desde ese lugar tan especial podemos habilitar a nuestrxs estudiantes para que aporten aquello que sepan y relacionen con las temáticas que queremos enseñarles.

Este permiso o, mejor dicho, esta invitación a participar de la selección de fuentes a estudiar, debiera ser explícita. Incluso, en principio, tendría que articularse con el antes mencionado carácter especulativo de las instancias en las que los estudiantes creen o perciben que están siendo evaluados. Y la invitación a participar activamente, tendría que ser explícita, porque gran parte de la experiencia de “ser estudiante”, la de ellos y también la nuestra, ha tenido una gramática diferente. Y cualquier cambio en las “reglas de juego” de esta gramática debiera ser explicitado.

Y debiera ser creíble, o sea, se deberá construir confianza en el sentido de que efectivamente se tomarán en cuenta sus buenos aportes –aún sus buenos interrogantes–, y que aquello que su docente evalúe como valioso podrá ser también “oficializado” o incluido como material a estudiar y –claro– en sus notas.

También resulta importante analizar nuestra propia oferta de materiales de estudio: en general, sigue siendo eminentemente textual (aun cuando estos textos se encuentren en soportes digitales), a pesar de los antes referidos nuevos modos de leer y de representar

la información, de las nuevas preferencias de lectura en la vida cotidiana y también, como quedó expuesto, en la vida académica.

En relación con las prácticas sociales modificadas por las TIC, y a los nuevos modos de leer, en varios lugares de Latinoamérica, solía escucharse la frase “vayan a la biblioteca”, investiguen, busquen allí”. Era dicha cuando el/la maestrx pretendía que sus estudiantes investigaran sobre un tema. Y por la cantidad de repeticiones, al final, se convertía en reto, reproche.

Hoy lxs jóvenes efectivamente van por su propia voluntad a una biblioteca –tal como lo hacemos nosotrxs mismos, una que tiene nuevas reglas, oportunidades y desafíos: es la constituida por Internet y las redes sociales (Spiegel, 2016 y 2018).

Las informaciones que allí encuentran mayormente en formato audiovisual, se suman a las provistas por sus familias, sus amigxs o, en general, su comunidad. De este modo, como decíamos anteriormente, los vídeos tutoriales también pueden ser pensados como un nuevo formato para los saberes de la vida cotidiana.

Seguramente, en algún momento nosotrxs mismxs le preguntamos a alguien de la familia ¿Cómo se resuelve este problema? Ahora hay nuevas formas de preguntar y nuevas voces, otras voces que ni siquiera conocemos, otras que a veces explican mejor.

O que nuestrxs estudiantes entienden mejor.

Sí, muchas veces las y los estudiantes aprenden con voces diferentes a las nuestras.

Entonces, ¿Qué haremos con estas voces envueltas en videos tutoriales? ¿Volveremos a dejarlas afuera del aula, a pesar de la frecuencia con la que nosotrxs mismxs acudimos a ellas?

Propongo integrarlas, sumar estos saberes. Activarlos.

¿Activar saberes?

Sí, en dos sentidos,

Activarlos patrimonialmente (Spiegel, 2020). O sea, que los saberes diversos, de personas diversas, de culturas diversas, que se consultan en fuentes diversas, se incluyan –luego de su evaluación, claro– y formen parte de los bienes culturales con los que se construirá conocimiento en clase.

Sin reemplazos ni exclusiones. No son voces que reemplazan a otra u otras.

Se las suma, si efectivamente suman.

Nuestra tarea sigue siendo decidir esta cuestión.

Y explicarla.

O consignar que lxs estudiantes propongan una argumentación fundamentada por sumar o no una fuente determinada.

En definitiva, activar patrimonialmente los saberes de la vida cotidiana implica animarse y habilitar una construcción coral de conocimientos, una en la que los aportes de todxs se integran a los materiales de estudio que ofrecemos.

También podemos pensar la activación de saberes en términos motivacionales: ponerlos en actividad, en movimiento, incrementando la participación y el involucramiento personal de lxs estudiantes, porque perciben y creen en nuestra valoración positiva de su esfuerzo. Y de su palabra.

En este contexto, puede ocurrir que haya un/a estudiante que generalmente esté calladx, pero que ante desafíos del tipo: ¿Quién se anima a buscar una solución para resolver este problema? O...¿quién se anima a buscar en Internet un tutorial que explique cómo se hace para...?, se postule para resolver la necesidad o el desafío planteado.

O que no “levante la mano” la primera vez, y observe qué ocurre con el/la primerx que participa: cómo se relaciona el/la docente frente a la respuesta, qué consideración recibió sus compañerxs, etc.

Y si levanta la mano, quizás lo haga porque encuentra una nueva vía para expresarse, una oportunidad diferente. No a todxs les gusta hablar, argumentar o explicar en público y, quizás, el video tutorial –para el aula de ladrillos o para la virtual– le abra otra opción.

Y si levanta la mano, no será por la re-manida empatía de las nuevas generaciones con las tecnologías digitales, sino por la puerta abierta por el/la docente, por cómo se concretó la invitación a participar, a activarse y, muy especialmente, por la confianza que inspira esa invitación.

Sí, si abrimos esa puerta, existe la posibilidad de que algunxs vayan a la “biblioteca” y que, luego, nos cuenten o presenten materiales que ya están en nuestro acervo o que, de pronto, nos traigan otros que no conozcamos.

Y en ese momento, al mismo tiempo, se abrirán oportunidades y desafíos.

Fuimos preparados para un mundo de certezas en el aula, y desde siempre los muros (reales o aún los virtuales) estuvieron blindados a las fuentes que no estuvieran prescritas, sean estas conocidas o desconocidas.

Abrir la ventana o la puerta del aula (la de ladrillos o la virtual) y que aparezcan otras voces, otras posturas, otros materiales, otras investigaciones, otrxs personas que no conocemos, nos lleva a un terreno de incertidumbre que nos interpela pedagógica y epistemológicamente.

Por lo que conocemos y por aquello que nos interesa o no nos interesa conocer.

Por la autoridad de nuestra palabra; por cómo se construye, se reconstruye y se sostiene.

No ocurrirá lo mismo si anunciamos la posibilidad de aportar nuevas fuentes, y lo hacemos resguardados en la autoridad formal que tenemos, o si abrimos un verdadero espacio para la co-construcción de conocimientos, abordando estos desafíos, aceptando las dudas, dándonos el tiempo para analizar y encontrar respuestas a las nuevas escenas que se nos presenten, y sembrando confianza desde nuestra actitud hacia el conocimiento, a la falibilidad, a la incertidumbre, justamente por la voluntad pedagógica de liderar el acto educativo.

Por ello, se propone promover y valorar académicamente todos los saberes y todas las lecturas que se desarrollan en la vida cotidiana: las de siempre y las que se desarrollan mediadas por las TIC.

Es que según las experiencias e investigaciones realizadas y aquí referidas², lxs estu-

[2] En este sentido, quiero compartir el acceso a un libro de descarga gratuita y publicado durante este 2020, producto

diantes que reconocen y valoran la oportunidad que implica la invitación a participar, salen fortalecidos de su pasividad, expresan sus saberes o su posibilidad de construirlos fuera del aula, y se fortalece un contrato de confianza y responsabilidad mutua.

Y cuando se fortalece la confianza, se visibilizan estos saberes –y más relevante aún–,

de uno de los proyectos de investigación referidos en el que, además de los integrantes del equipo de la universidad, participaron docentes directores e inspectores de todos los niveles educativos del Norte de la Provincia de Buenos Aires. Luego de instancias de socialización de los conocimientos construidos en los proyectos anteriores, y ante el interés en sumarse, se los orientó y acompañó en una etapa de investigación-acción, en la integración de experiencia y, finalmente, en la escritura.

El libro incluye un capítulo que le da marco teórico a la obra y uno en que se narra el proceso de sistematización de datos con la descripción de los desarrollos informáticos que fueron necesarios. Luego, en cada uno de los otros capítulos se narran en primera persona una gran cantidad de casos de activación de saberes, en los que plantean, éxitos pero también incomodidades, y conflictos que, finalmente, potenciaron sus reflexiones y sus posibilidades de transferencia a otros contextos educativos. El libro se llama *PdM: Palabras de Maestro. Activación de saberes usando videos tutoriales*, y puede descargarse de: <https://tecmovaeduc.wixsite.com/inicio>. También hay un canal de Youtube con las palabras de todos los participantes narrando su experiencia: <https://www.youtube.com/channel/UCGPCR3mntjY1Mcnadf6xGBw>

se visibilizan y se sienten visibilizadas estas personas, o sea, se construye presencia.

Entonces, nuestrxs estudiantes estarán tranquilxs si nos presentan un video tutorial en lugar de un libro o una monografía, porque confiarán que vamos a considerar su iniciativa como una actitud positiva hacia el enriquecimiento del grupo. Y si así resulta, salen del silencio, de la ausencia, de la distancia, aun la que –como analizamos al principio de este trabajo– también nos separa en el aula presencial.

80

En este territorio de más presencia, pero signado por incertidumbres, ¿cuáles son las buenas noticias? Muchas: sumamos otros saberes, otras fuentes de información y otras capacidades.

Las capacidades de lxs estudiantes.

Ya no estaremos solxs “tirando del carro” de la enseñanza, sino que percibiremos que los mismxs estudiantes se alían a nuestros objetivos y hacia la horizontalización en la construcción de conocimientos. Es más: respecto a las TIC y a su manejo, podremos pedir ayuda y preguntar, también con tranquilidad: “¿Quién sabe cómo hace-

mos para... o cómo podríamos resolver este problema con tal o cual aplicación... o quién puede buscar un programa que...?

Y si lo hacemos, abordaremos alternativamente aquella “competencia a perder” con lxs estudiantes respecto a las TIC que sentíamos hace muchos años, o aquel clivaje generacional que amenazaba nuestra misión de hacerles el lugar que proponía Arendt.

Además, ya no hablaremos y no nos hablarán (aunque sea a través de dispositivos digitales) solamente de los materiales que les prescribimos leer y de nuestras lecciones impartidas, sino que aparecerán otras voces y otras perspectivas. En ese marco, seguiremos siendo nosotrxs lxs docentes lxs que, finalmente, compondremos el escenario en el que enseñemos con más actividad y más activos intelectuales, sea un aula de ladrillos o virtual.

Entonces, si nos ayudamos, si abrimos las puertas para la co-construcción de conocimientos con nuestrxs estudiantes, este trabajo de enseñar puede ser menos arduo y, finalmente, más apasionante. Aunque no siempre sabremos que decir o tendremos la certeza de dominar todo.

Y será interesante ver qué nos pasa, y qué les pasa a lxs alumnxs cuando tengan unx docente que ante su aporte, les diga: “Parece interesante... yo también voy a leer, a pensarlo, a analizarlo”, unx docente que no sienta que debe saber todo, inmediatamente todo.

Sí, nos podemos dar tiempo para analizar aquello que también proponen y, a veces, enseñan lxs estudiantes. Pero este tiempo valdrá la pena: la motivación a escuchar sus propuestas le dará verosimilitud a la invitación para que aporten nuevas fuentes de información. Y si lxs escuchamos, se crea un clima de motivación genuina por aprender (Spiegel, 2010) que probablemente convierta lo que a priori puede parecer una pérdida de tiempo, en una siembra que pronto dará frutos.

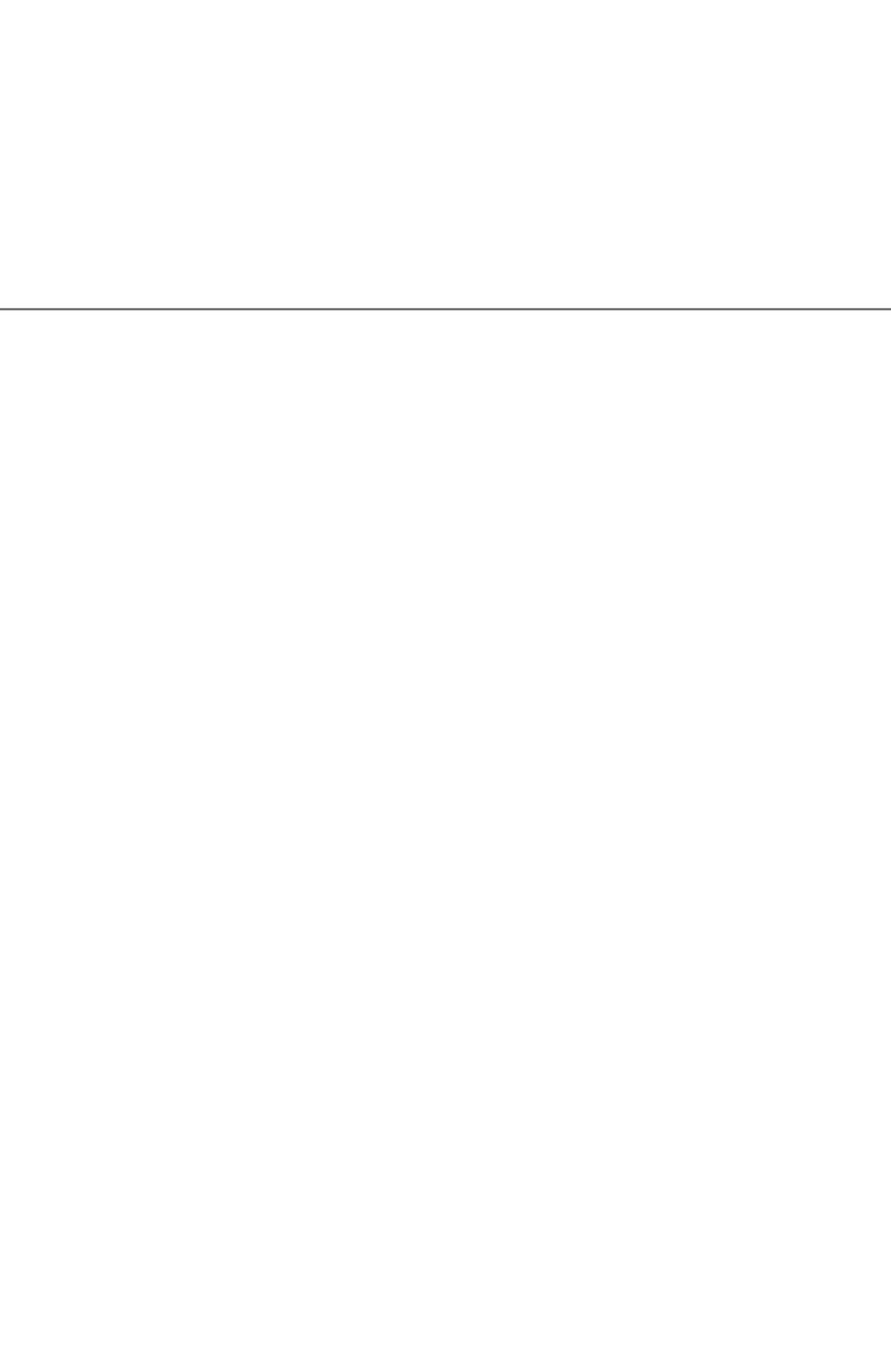
Es que la co-construcción conjunta de esos conocimientos está muy emparentada con la alegría, con una alegría compartida.

Sin embargo, abrir para todxs oportunidades razonables para la comprensión y para la activación de saberes, implica un poco más de trabajo –solo al principio–, y alguna tensión con las pautas convencionales de algunas instituciones, por ejemplo, no cumplir en un

primer momento con el ritmo o la velocidad de enseñanza de los contenidos prescriptos.

De acuerdo a lo que planteamos unos párrafos más arriba, al iniciar estos procesos de activación de saberes, puede parecernos que vamos más lentamente. Pero este “primer retraso” se compensa con creces, al contar luego con estudiantes activos y comprometidxs con su tarea. Y más alegres.

Lo mismo puede pensarse en relación al orden y al silencio en algunas instituciones. Nuestras clases, si tienen más actividad, serán más “ruidosas”, inevitablemente. Pero la posible molestia por este “run run” pasará rápidamente, cuando se reconozcan los resultados de este motor colectivo en marcha.



Reflexiones de cierre

Luego de haber realizado un recorrido por las configuraciones que se han dado en las relaciones entre docentes y TIC, y también vislumbrado y explicado otras alternativas; luego de haber discutido la presunta centralidad de estos dispositivos en los proyectos que los involucran, y haber propuesto focalizarse en los desafíos pedagógicos que preexisten y sobreviven a la sucesiva implementación de estas tecnologías, por ejemplo, la toma de decisiones autónomas de docentes y estudiantes, o la inclusión y valoración de los saberes en la vida cotidiana, hemos realizado una propuesta: la activación de estos saberes y el reconocimiento e impulso para los estudiantes que los aportan.

Muchos de los desafíos pedagógicos que enfrentamos con el aislamiento obligatorio provocado por la pandemia, están vinculados con la relación distancias-presencias. Podrían formularse en diversos interrogantes alrededor de la pregunta: ¿Cómo construir presencia en el distanciamiento territorial?

Si se analiza profundamente esta pregunta: y retomamos lo anteriormente dicho, resulta claro que no la responderemos sumando más dispositivos tecnológicos, sino con más Pedagogía, con más estrategias didácticas y, esencialmente, con más sensibilidad, procurando edificar confianza.

Nadie podría negar que las diversas pantallas y las telecomunicaciones facilitan la comunicación entre aquellxs que estamos territorialmente lejos. Sin embargo, más allá de las diversas aplicaciones, del mayor o menor ancho de banda que se disponga, estos mismos dispositivos por si solos no construyen presencia. Requieren de la mediación pedagógica, de una buena secuencia didáctica, con buenas consignas y buenos interrogantes y, fundamentalmente, del/la docente preocupadx por sus estudiantes y por su proceso de aprendizaje. Y, en lo posible, que le dé lugar a su voz, a sus saberes.

¿Dar lugar a la voz de lxs estudiantes? Sí, valorando la capacidad de nuestrxs estudiantes, y activando tanto sus saberes de la vida cotidiana como los que puedan construir fuera del aula.

Horizontalizando la construcción de conocimientos.

Las interfaces digitales están presentes – real o idealmente– en la mayoría de los escenarios educativos. Y no sólo en el momento más álgido de la pandemia por Covid 19, sino también en lo que genéricamente se ha dado en llamar la “post-pandemia”.

Ya en estos párrafos de cierre, imagino que está claro el posicionamiento aquí expresado respecto a que el foco debería estar –o volver a– la Pedagogía, a los horizontes educativos que quisiéramos alcanzar en cada caso, no en las nuevas versiones de las TIC.

De este modo, nos alejamos de los discursos que siguen prometiendo que serán los productos digitales los factores de un supuesto progreso, en este caso, de más y mejores aprendizajes. Y en estos tiempos de distanciamiento obligatorio, también se dice exactamente lo mismo respecto a la continuidad pedagógica. La disponibilidad de las TIC, no garantiza presencia, y su ausencia total o parcial, la dificulta –es cierto– pero tampoco condena a la ausencia, a la no presencia de docentes y estudiantes.

Lejos de encandilarnos con las “luces” de infinitas pantallas que nunca se apagan, reverdecemos la centralidad de la intencionalidad pedagógica que produce clases interesantes, en las que se activen saberes, se co-construyen conocimientos y, en determinados momentos, cuando vale la pana –o sea, cuando se identifica su ventaja diferencial y pueden ser verdaderas herramientas para la tarea de enseñar– se utilicen las TIC.

En esta Sociedad de la Información que justamente se caracteriza por tener más información publicada que nunca en la historia de la Humanidad, Internet puede ser pensada como una inmensa biblioteca a oscuras, cuyos anaqueles imaginarios se iluminan cuando aparece alguna pregunta puede responderse con alguno de los volúmenes textuales o multimediales allí alojados. En estos términos, la Red sería un inmenso conjunto respuestas posibles que esperan “su” pregunta.

Así es. Internet tiene muchísimas respuestas: algunas correctas, otras solo parcial o discutiblemente acertadas, y algunas incorrectas. Algunas difamatorias, y algunas que ni siquiera conocemos por ser nuevas y que

no podríamos evaluar solo con un vistazo. Sin embargo, están allí. Entonces, nuestra tarea también es tratar de recuperar el valor de los interrogantes, elegir los más relevantes y promover la elaboración de las preguntas adecuadas para aprovechar ese potencial.

Nuevamente, estas preguntas adecuadas son las que siempre han sido necesarias para aprovechar los saberes que ha circulado “no digitalmente” entre las distintas personas y fuentes con las que se han encontrado lxs estudiantes de todas las épocas en su vida cotidiana.

Mientras tanto, los videos tutoriales son algunos de esos volúmenes audiovisuales que están a oscuras en Internet, que esperan un desafío o una pregunta que formulemos a nuestros estudiantes, para iluminarse y salir a la luz (o a la pantalla), que es lo que ellxs mismxs o nosotrxs hacemos cuando los utilizamos para resolver las necesidades que les presenta su vida cotidiana, entre ellas, las relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje.

Finalmente, lxs estudiantes tendrán el protagonismo que les permitan las puertas y ventanas que les abramos.

No hay recetas mágicas o efectos automáticos, como los prometidos durante años por la mera presencia de las TIC en las aulas. En este caso, no son los videos tutoriales los que abrirán esas puertas y ventanas. Seremos nosotrxs, según el modo en que las abramos, y la confianza que construyamos con nuestrxs alumnxs.

En la educación a distancia territorial, también podremos abrir puertas imaginarias entre cada una de sus pantallas –con el equipamiento y conectividad que disponga– y la nuestra, para que ellxs desde su casa y desde sus dispositivos puedan agregar, interpelar o enriquecer lo nuestra propuesta docente. En este sentido, los videos tutoriales son solo la punta visible del iceberg de los saberes que circulan por la vida cotidiana, unos que se presentan resignificados, con cambios en los modos de representación. O sea, el acento está puesto en la importancia y las ventajas de incluir y activar los saberes de nuestrxs estudiantes. Tampoco aquí las TIC –relacionadas con la producción, circulación y el acceso a estos videos– ocupan el centro de esta argumentación.

Sí, en cambio, son relevantes la formulación de nuevas arquitecturas de construcción de conocimientos: nuevas gramáticas de la relación con nuestrxs estudiantes que incluyen la activación de saberes, tanto en sentido patrimonial como en el sentido motivacional que pone en actividad, en movimiento, a las personas, a sus saberes, y a los que pueden construir.

Un movimiento que suma voces, que es coral, democrático y horizontal, que no se detiene y, por el contrario, trasciende el equipamiento tecnológico disponible, y abre opciones de clases interesantes y significativas para todos y todas, alumnxs y docentes.

Referencias

- Apple, Michel (2013). Creando educación democrática en tiempos neoliberales y neoconservadores. *Praxis Educativa* (Arg.), XVII(1 y 2), 27-35. [Fecha de Consulta 5 de Septiembre de 2020]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1531/153129924003> (última consulta: 09-20).
- Arendt, Hanna (2003). La crisis en la educación. *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- Arendt, Hanna (2002). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, Pierre (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Kohen Vacs, Dan y otros (2018). *Learner Centered Requirements for Enhancing an Existing Software Architecture to Support Learning Using On-line Videos*. Proceedings of the 26th International Conference on Computers in Education, Philippines. Disponible en: <https://tecmoaeduc.wixsite.com/inicio> (última consulta: 08-20).
- Meirieu, Philippe (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.

- Ranciere, Jacques (2007). *El maestro ignorante*. Buenos Aires: El Zorzal.
- Ricoeur, Paul (1995). Autonomía y Vulnerabilidad. En *Le Juste*, 2, 85-105. Paris: Spirit.
- Sancho, Juana María (2008). De Tecnologías de la Información y la Comunicación a Tecnologías de la Educación: componentes de un camino incierto. Ponencia del VIII Congresso Nacional De Educação – Educere III Congresso Ibero – Americano Sobre Violências Nas Escolas – CIAVE, Curitiba (Brasil). Disponible en: http://www.ub.edu/esbrina/docs/Sancho_Curitiba.pdf (última consulta: 08-20).
- Simone, Raffaele. (2001). *La Tercera Fase. Formas de saberes que estamos perdiendo*. Madrid: Taurus.
- Spiegel, Alejandro (Comp.) (2020). *PdM: Palabras de Maestro. Activación de saberes usando videos tutoriales*. Disponible en: <https://tecnovaeduc.wixsite.com/inicio> (última consulta: 08-20).
- Spiegel, Alejandro (2018). ¿Cómo mejorar nuestras clases incorporando videos y tecnologías móviles “sin morir en el intento”? En Domínguez, Laura y Daniel Peluffo (Comps.), *Enseñanzas de las Ciencias Básicas – Básicas Ciencias de la Enseñanza*. Montevideo: CENUR Litoral Norte, UdelaR.

- Spiegel, Alejandro (2017). Pantallas, derechos, cultura y conocimiento, Nuevos desafíos para las humanidades. Edufyl: Buenos Aires. Disponible en: <http://publicaciones.filo.uba.ar/pantallas-derechos-cultura-y-conocimiento> (última consulta: 08-20).
- Spiegel, Alejandro (2016). The digital video in higher education: realities, opportunities and challenges. Having goodmaps as the first step toward improving teaching and including the way young students prefer to read. *6th International Conference of Education, Research and Innovation*, ICERI, Sevilla, España.
- Spiegel, Alejandro (2013). *Ni tan genios ni tan idiotas. Tecnologías: qué podemos enseñar a las nuevas generaciones (que no sepan)*. Rosario: Homo Sapiens.
- Spiegel, Alejandro (2010). *Planificando clases interesantes*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Spiegel, Alejandro (1997). *La escuela y la computadora*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Spiegel, Alejandro y Carlos Maga (2017a). "Desafíos y propuestas para abordar la relevancia de los videos tutoriales en las prácticas

sociales de los estudiantes universitarios”, VII Jein, San Nicolás de los Arroyos, Argentina. Disponible en: <https://tecmoaeduc.wixsite.com/inicio> (última consulta: 08-20).

- Spiegel, Alejandro y Carlos Maga (2017b). Nuevas oportunidades y desafíos para la enseñanza: videos tutoriales en la vida cotidiana y en los aprendizajes de nuestros alumnos. Primer Congreso de Educación y Tecnologías del Mercosur. De la Digitalización a la Virtualización, Corrientes, Argentina. Disponible en: <https://tecmoaeduc.wixsite.com/inicio> (última consulta: 08-20).
- Spiegel, Alejandro y Georgina Rodríguez (2016). *Docentes y videos en tiempos de Youtube*. Buenos Aires: Agebé. Disponible en: <https://tecmoaeduc.wixsite.com/inicio> (última consulta: 08-20).



Alejandro Spiegel propone en este libro pensar alternativamente la construcción de conocimiento en el aula, ya sea presencial o a distancia. Y lo hace reflexionando sobre la validez excluyente de nuestras fuentes de información; las nuevas formas de representación del conocimiento, las lecturas, y las opciones “únicas” de conectividad y equipamiento tecnológico. Para ello analiza posibles relaciones entre lxs docentes y las interfaces digitales y discute la presunta centralidad de estos dispositivos. Además, se focaliza en los desafíos pedagógicos que pre-existen y sobreviven a la sucesiva implementación de estas tecnologías, por ejemplo, la toma de decisiones autónomas de docentes y estudiantes, o la inclusión y valoración de los saberes en la vida cotidiana. En esta línea, plantea nuevas estrategias para la “activación” de estos saberes y el reconocimiento e impulso para lxs estudiantes que los aportan.



OEA

Más derechos
para más gente



**Fondo de Cooperación
para el Desarrollo**



ISBN 978-950-00-1380-2