

Pedagogía y TIC. Una relación en construcción en dos reformas argentinas de la secundaria

Pedagogy and ICT. A Relationship Under Construction in Two Argentinean High School Reforms

Verónica Tobeña^a

Recibido: 11 de diciembre de 2019
Aceptado: 21 de septiembre de 2020

Resumen: Este artículo revisa cómo las políticas de transformación de la escuela secundaria traccionan cambios que impactan en los diálogos que son capaces de entablar la pedagogía y las TIC, a través del material empírico de una investigación que analizó observaciones de clases encuadradas en dos políticas: PROA (Córdoba) y ESRN (Río Negro), Argentina. Con sus diferencias, ambas iniciativas tienen como denominador común la vocación por impulsar una ruptura con la caja curricular, combinando esta estrategia con otros cambios que, en el marco del ecosistema tecnológico que va configurando la era digital, parecen contar con condiciones auspiciosas para su implementación. El artículo sistematiza los matices encontrados en la sinergia que se materializa entre pedagogía y TIC en cada ejemplo, analizando el amplio espectro que se abre entre la mera inclusión de tecnología al aula y su incorporación con arreglo a una pedagogía capaz de aprovechar el potencial de los dispositivos digitales.

Palabras clave: Escuela secundaria argentina; Pedagogía; TIC; Ilustración; Cultura digital.

^a Doctora en Ciencias Sociales, FLACSO Argentina. Investigadora, Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, FLACSO Argentina/ IICSAL-CONICET. ✉vtobena@flacso.org.ar | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1538-6482>.

Abstract: This article reviews how secondary school transformation policies bring about changes that impact the dialogues that are capable of engaging pedagogy and ICTs, through the empirical material of research that analyzed observations of classes framed in two policies: PROA (Córdoba) and ESRN (Río Negro), Argentina. With their differences, both initiatives have as a common denominator the vocation to promote a rupture with the curriculum box, combining this strategy with other changes that, within the framework of the technological ecosystem that is configuring the digital era, seem to have auspicious conditions for its implementation. The article systematizes the nuances found in the synergy that materializes between pedagogy and ICT in each example, analyzing the broad spectrum that opens up between the mere inclusion of technology in the classroom and its incorporation according to a pedagogy capable of taking advantage of the potential of digital devices.

Key words: Argentine Secondary School; Pedagogy; ICT; Illustration; Digital Culture.

Introducción

Hasta hace unos pocos años no existía en el campo educativo argentino un consenso generalizado que apuntara a señalar como fuente de las frustraciones que experimenta la escuela secundaria al modelo de conocimiento en el que abreva su propuesta pedagógica. El enciclopedismo se transforma en una hipótesis con alto grado de aceptación para explicar la baja intensidad de las experiencias educativas que acusa el nivel, sólo muy recientemente, cuando consigue arraigarse y extenderse esta relación. Su organización con base en un paradigma epistemológico fuertemente marcado por las nociones de orden, racionalización y gradualidad, y referenciado en la cultura de la Ilustración, ha sido una condición de la educación secundaria que el ámbito académico local ha desestimado, toda vez que ha posado la mirada en los nuevos contingentes que acceden a la escuela para explicar por la vía de los sujetos los lamentables guarismos que arroja el nivel. Sin duda, la emergencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (en adelante TIC), y sobre todo de internet, han colaborado en generar las condiciones culturales para que la mirada se desplace de los sujetos hacia el conocimiento y la cultura que transita por la escuela. La cultura analógica que simboliza el libro como soporte central de la cultura ilustrada y el encierro de los saberes que supone el *curriculum* ordenado por asignaturas comienzan a desnaturalizarse con el avance de la cultura digital, la interdisciplinariedad y la transversalidad que cobran las prácticas sociales y culturales, haciendo del enciclopedismo un blanco cada vez más fácil de críticas por su extemporaneidad con los valores y conocimientos que sustentan la contemporaneidad (Tobeña, 2018).

No es que la escuela se haya mantenido hasta entonces ajena a la emergencia de los medios que el devenir de los avances tecnológicos fue promoviendo, pero ha tenido dificultades para incorporarlos con arreglo a lógicas de trabajo compatibles con su

potencial y su naturaleza, es decir, ajustando las estrategias pedagógicas a las posibilidades que abren esos artefactos. En rigor, lo que se observa es que

el *solucionismo tecnológico* (Morozov, 2015) ha tendido a ser el sentido común desde el cual [los sistemas educativos] fueron procesando el invento en boga. Ocurrió con la radio (Edison), el cine (Darrow), con la televisión (Clark), y también sucumbimos a esta ilusión cuando le toco el turno a los dispositivos digitales (Negroponte) (Buckingham y Martínez Rodríguez, 2013; Fernández Enguita, 2019). La compulsión por equipar las aulas de TIC se apoya en esta creencia que hace de la tecnología la clave para desempantanar a la escuela del atolladero en el que se encuentra desde hace décadas. El reverso de esta ideología también es reduccionista y miope para pensar el modo en que las nuevas tecnologías interpelan a la educación, ya que suele atrincherarse en el valor de la tradición y el rechazo de lo nuevo. (Tobeña, 2020a, p. 31)

Recientemente se han implementado en la Argentina una serie de políticas provinciales orientadas a transformar la escuela secundaria que, por lo menos desde su formulación, permiten avizorar una superación de dichos reduccionismos y un abordaje de la tríada modelo de conocimiento-pedagogía-tecnologías desde una concepción holística que, *a priori*, resulta atinada. Este artículo hace foco en el análisis de dos de ellas: la escuela secundaria rionegrina (en adelante ESRN) y las escuelas PROA de Córdoba¹. Ambas iniciativas tienen como blanco el enciclopedismo y las referencias a la cultura de la ilustración que marcaron la conformación de los sistemas educativos modernos. Este trabajo se propone entonces establecer si las referencias a una concepción del conocimiento más afin a los enfoques de la complejidad, la vocación por entablar un diálogo con las culturas juveniles y la cultura digital y la incorporación de referencias de la cultura contemporánea que declaman estas reformas, permiten, en su instrumentación práctica, los dislocamientos pedagógicos que dicha reestructuración epistemológica, cultural y tecnológica está llamada a operar. En suma, nos interesa establecer si estas iniciativas consiguen superar el mentado solucionismo tecnológico (Morozov en Tobeña, 2020a) conmoviendo así el corazón de la matriz escolar en su organización y su lógica enciclopedista.

¹ La investigación "Políticas educativas para transformar la educación secundaria. Estudio de casos a nivel provincial", desarrollada en el marco de la cooperación de FLACSO Argentina - UNICEF, tuvo dos etapas: la primera de ellas, entre noviembre 2016 a septiembre 2017; la segunda durante los meses de julio a noviembre de 2018. Analizó seis casos provinciales: el Nuevo Formato (Tucumán), Régimen Académico (Provincia de Buenos Aires), Vuelvo a Estudiar (Santa Fe), PROA (Córdoba), Escuela Secundaria Rionegrina (Río Negro), Secundaria del Futuro (Ciudad de Buenos Aires). El informe de investigación que recopila los hallazgos de la primera etapa puede consultarse aquí: https://2cd71fd1-6166-46f1-837b-eebd2d4d9903.filesusr.com/ugd/06771a_7a3257aecdf7496ba0c2f7636708f023.pdf. Y un documento final (Steinberg, Tiramonti y Ziegler, 2019), está disponible en siguiente link: https://2cd71fd1-6166-46f1-837b-eebd2d4d9903.filesusr.com/ugd/06771a_70de8faa8be1469581170fa5dd061dbe.pdf

Pedagogía y TIC: Algunas precauciones teórico-metodológicas sobre esa relación

Este artículo se propone entonces problematizar el rol de las TIC en la educación reponiendo para ello la consideración de la pedagogía, que es el término que suele brillar por su ausencia en los posicionamientos no informados que recalcan en posturas tecnófobas y tecnófilas. Para ello optamos por un encuadre teórico de la tecnología que brinde una aproximación que visibilice el carácter cultural del objeto técnico, para así ponerlo en pie de igualdad con cualquier otro objeto de la cultura. La tecnología, desde este prisma, es rescatada del terreno de las pasiones permitiendo apreciar por ejemplo en un motor, en tanto “humanidad cristalizada”, un objeto con un *status* cultural análogo al de una obra de arte (Simondon, 2017).

Gilbert Simondon, filósofo y epistemólogo francés a quien le debemos el aporte de este enfoque, sostenía que los objetos técnicos se caracterizan por su grado de indeterminación. Al señalar cuán indeterminada es la tecnología, Simondon está advirtiendo sobre su capacidad para recibir información y de comportarse así de acuerdo a la información recibida. Desde esta perspectiva la tecnología no es “mala” o “buena” *per se*, pero tampoco es neutra, y esto resulta claro cuando lo pensamos a partir de un ejemplo concreto como internet. Internet nació con la función de control, de vigilancia, pero esta marca de origen que es la que nos habla de su falta de neutralidad no le impide ganar nuevas funciones y usos. Es importante distinguir y no confundir el uso de internet como dispositivo de control con la tecnología en sí; ésta es capaz de asumir otras funciones y usos al adoptar nuevas improntas en manos de otros proyectos políticos, como lo prueban los movimientos de software libre y de licencias abiertas.

El grado de indeterminación del que nos habla Simondon nos ayuda a comprender la impotencia que los dispositivos digitales tienen por sí mismos para *aggiornar* a la escuela a su tiempo; también nos sirve para entender que tampoco está

en la inoculación de estas herramientas en las aulas el germen de su debacle. La tecnología no tiene semejante poder. Cuando se trata de la escuela es en la pedagogía donde hay que ir a buscar la fuente de sus aciertos y sus errores [porque es ella la que puede dotar de sentido pedagógico a las tecnologías]. Es por ello que para que la unión entre pedagogía y TIC no sea un matrimonio mal avenido, la primera tiene que suponer a la segunda. (Tobeña, 2020a, p. 31)

Así como la pedagogía tradicional supone al libro y su lógica logo-céntrica, una pedagogía conformada con arreglo a las TIC deberá referenciarse en la cultura digital, cuya lógica conmina a importantes desplazamientos (Tobeña, 2011). La indeterminación tecnológica puede llenarse de un sentido pedagógico si los procesos

de enseñanza aprendizaje se fundan en un vínculo virtuoso entre pedagogía y TIC y no en funcionamientos autistas o dislocados.

Aspectos metodológicos del estudio

A partir de este encuadre las páginas que siguen revisan cómo las políticas de transformación de la escuela secundaria bajo estudio traccionan cambios que impactan en los diálogos que son capaces de entablar la pedagogía y las TIC, a través del material empírico de una investigación que analizó iniciativas provinciales. La intención principal del proyecto consistía en reconstruir la cadena de la política, desde su diseño e implementación hasta su concreción a nivel institucional. Para ello se realizaron

entrevistas semiestructuradas aplicadas a funcionarios de alto rango, equipos técnicos provinciales a cargo de las políticas, supervisores y referentes territoriales. También se entrevistaron miembros de los equipos directivos y de orientación, docentes y estudiantes de cada una de las escuelas que fueron parte del trabajo de campo. A su vez, el estudio comprendió observaciones de clases y talleres realizados en las escuelas, al igual que el análisis de información secundaria (normativas y documentación oficial o de organismos que han indagado sobre estas políticas). (FLACSO-UNICEF, 2017, pp. 33-34)

El presente artículo se basa en la información arrojada por dichas observaciones junto con las reconstrucciones de esas instancias que en las entrevistas realizaron docentes y estudiantes presentes en los ejemplos que aquí retomamos para el análisis.

Las dos políticas provinciales bajo estudio -PROA, en Córdoba y ESRN en Río Negro-, se seleccionan porque introducen cambios en las formas de contratación, en aspectos curriculares, así como en los procesos de enseñanza a partir del trabajo colaborativo e interdisciplinar de profesores y formatos de trabajo que interpelan a los estudiantes a una participación más activa. A su vez, porque en ambas las TIC aparecen como una apuesta al identificarse como aliadas para la transformación que se busca introducir.

A continuación, se presentan las principales características de cada iniciativa provincial.

1 Breve descripción de las políticas bajo análisis

1.1 Escuelas PROA de la provincia de Córdoba

PROA se inicia en 2014 con un conjunto de escuelas secundarias experimentales²; parte de un diagnóstico acerca de “la necesidad de hacerse eco de los cambios en las formas de relacionarse con el conocimiento, generando desafíos para las prácticas docentes y, por tanto, estableciendo la necesidad de innovación, exploración e indagación pedagógica y el trabajo colaborativo” (FLACSO-UNICEF, 2017, p. 51). Promueve un acercamiento entre la cultura escolar y las culturas juveniles a partir de la integración de lenguajes multimediales a las dinámicas escolares.

La propuesta se organiza en una jornada de ocho horas, con espacios de trabajo disciplinares, tutorías y “clubes” de Artes, Ciencias y Deportes –donde se profundizan y amplían conocimientos de manera lúdica y creativa a través de proyectos. Los docentes son seleccionados priorizando aquellos que tengan actitud innovadora, buen manejo de TIC y apertura hacia el trabajo en equipo. Son designados por medio de horas cátedras para el dictado de uno o más espacios curriculares, a los cuales se les adiciona una hora institucional y una hora más para quienes se desempeñan como tutores. Un elemento central en PROA es la capacitación específica dada a los planteles docentes para que asuman una actitud y actuación reflexivas respecto a sus prácticas de enseñanza y sus decisiones curriculares, al tiempo que exploren y utilicen diversas herramientas tecnológicas.

1.2 La escuela secundaria de la provincia de Río Negro (ESRN)

En 2015, “Río Negro inicia el diseño de una reforma del conjunto de escuelas secundarias orientadas diurnas, la cual es implementada en 2017³. La ESRN constituye una propuesta de reforma ambiciosa que introduce cambios intensivos en la matriz organizacional de la escuela secundaria” (Nobile y Tobeña, 2019, p. 27) (modifica la estructura curricular, la organización institucional y el puesto de trabajo docente), que buscan fortalecer el protagonismo de los planteles docentes. Asimismo, la reforma tiene como objetivo dar respuesta al mandato de inclusión en un sentido amplio, lo cual se identifica con la necesidad de contener culturalmente a los adolescentes a partir de una apertura al diálogo con el contexto contemporáneo que pauta sus vidas.

² Comienza funcionando en tres sedes. En 2017 llegan a 12 escuelas PROA en toda la provincia. En 2019 se expande a 41 sedes; algunas brindan formación especializada en desarrollo de software y otras en biotecnología.

³ El universo de escuelas alcanza 93 centros educativos de gestión estatal. Debido a un conflicto gremial, en 2017 se implementa en 58 escuelas, llegando al total en 2018.

La propuesta se desarrolla en un turno por medio de módulos de trabajo cuya distribución la define cada escuela. Las asignaturas tienen una duración cuatrimestral y se distribuyen en un ciclo básico (cuatro cuatrimestres) y otro orientado (seis cuatrimestres). El currículum está organizado por áreas de conocimiento, con espacios de trabajo disciplinares, multidisciplinares e interdisciplinares, lo que exige el trabajo colaborativo entre docentes. En el ciclo orientado cobran predominancia los espacios interdisciplinares para fortalecer el pensamiento complejo.

Con relación al trabajo docente, los profesores son designados por cargo que pertenecen a la escuela (pueden ser de 25, 16 y 9 horas reloj); concentran sus tareas en una o dos escuelas como máximo, ya que por turno sólo se puede tener un cargo. El resto de las horas se destina a actividades que pueden ser frente a alumnos o no, distribución definida por la escuela a partir del Proyecto Educativo Institucional. Semanalmente se destinan 2 horas de reunión institucional –incorporadas al cargo– para desarrollar actividades de planificación en áreas e inter-área y debatir el proyecto institucional.

2 Análisis de las clases

Cada una de estas iniciativas, con distintas improntas y estrategias, pero con la preocupación común por devolverle a la escuela secundaria relevancia cultural, han avanzado en cambios a partir de una lectura atenta de las formas culturales, los artefactos culturales, el orden epistemológico y los valores que configuran la contemporaneidad y para la cual las instituciones educativas deben formar.

La manera en que cada política encarna en la realidad escolar constituye una operacionalización que difícilmente tenga lugar de modo lineal, exento de tensiones, negociaciones y contingencias. La bibliografía sobre el tema muestra que las reformas educativas se enfrentan a mediaciones que, de ser ignoradas durante su diseño e implementación, ponen en riesgo su éxito, señalando el papel significativo que juega la idiosincrasia de los diversos actores –especialmente, los institucionales, así como el contexto de implementación (Ball, 1994; Ezpeleta, 2004; Tyack y Cuban, 2000, Viñao Frago, 2002).

¿Cómo se reapropian de la política educativa los agentes escolares en el contexto áulico? ¿Logran estas políticas trascender a las prácticas de enseñanza y de aprendizaje? ¿Qué vínculos con las tecnologías digitales habilitan los desplazamientos pedagógicos que animan estas iniciativas?

A continuación se analizan cinco ejemplos de cómo se materializan estas políticas en el trabajo escolar que tiene lugar en el aula. Se presentan cinco ejemplos en total

y para ambas se seleccionan modelos paradigmáticos que podrían ubicarse en los extremos de un arco que va desde apropiaciones virtuosas hasta las más inconducentes. Esta selección intenta dar cuenta del carácter complejo que comporta cualquier iniciativa que se proponga reformar este nivel (Fullan, 2007) y documentar las exigencias que en materia de imaginación y creatividad política comportan los desafíos que la escuela secundaria tiene por delante, entre los que se cuentan una distribución desigual de recursos (tanto humanos como materiales e institucionales) de la que depende en alguna medida la suerte que corre la política. Veamos los ejemplos.

2.1 Canonizar el conocimiento contracultural. La innovación en el qué y la conservación del cómo se enseña

La innovación que intentan motorizar las reformas que aquí se analizan adoptan distintas caras según la lectura que propicie en los agentes de la enseñanza. Un caso testigo de dicha singular apropiación que se expresa en las aulas lo constituye esta clase que observamos en una escuela de la provincia de Río Negro, correspondiente a un curso de 3er año en el marco de un espacio denominado “taller de artística”, en el que confluyen contenidos de música, teatro y plástica con sus respectivos docentes. Paradójicamente, nos encontramos con una propuesta que bajo la denominación de taller presenta una forma de trabajo muy estática, que no hace lugar a la participación y a las dinámicas que caracterizan a un dispositivo como el de los talleres y en cambio se encuadra en un formato tradicional. Asimismo, la ruptura con la caja curricular que sanciona la reforma, redefiniendo la organización curricular a favor de la transversalidad de disciplinas, cristaliza en este ejemplo en un abordaje que relaciona a distintos géneros musicales con ciertos consumos de drogas, en clave histórica, y por lo tanto, cruza disciplinas que no son las que nuclea el taller.

Esta ausencia de la plástica y/o el teatro en la impronta de esta clase, junto con la presencia exclusiva del docente de música, denota dificultades para “desprivatizar la práctica y el aula” (Ávalos, 2011) y avanzar hacia un paradigma interdisciplinario que se base en una construcción genuina con otros. En el contexto argentino esta dificultad se asienta en bases que son refractarias al trabajo colaborativo e inter y transdisciplinario. Estas bases están dadas por lo que Flavia Terigi (2008) ha bautizado “como el ‘trípode de hierro’ del formato escolar moderno, cuyos elementos son precisamente la clasificación disciplinar del curriculum, la designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas cátedra” (Tobeña, 2018).

El planteo del docente consistió en establecer una asociación entre la emergencia de distintos géneros musicales y el consumo de ciertas drogas ilícitas, situando

geográfica e históricamente este fenómeno. Esto fue cristalizándose en un cuadro de tres variables (en donde se correlacionaban período histórico, género musical y sustancia ilegal) y a medida que el docente avanzaba en la explicación del contexto histórico propio de cada ejemplo se iba completando la información. Los casos abordados fueron desde el Blues-cocaína (1880) hasta la música Disco-éxtasis (1970), pasando por distintos pares (Jazz-heroína, Rock & Roll-metanfetaminas -y uno de sus subgéneros como la Psicodelia-LSD/marihuana-, Punk-alcohol+metanfetamina, Trash-cocaína). Y el abordaje consistió en situar geográfica e históricamente a cada género musical y establecer a través de una descripción de la realidad propia de dicho contexto su relación con las drogas a él asociadas⁴.

Tras repasar cada uno de los ejemplos, apoyándose en una presentación Power Point el profesor expuso información relativa a las drogas ilícitas más emblemáticas (marihuana, metanfetaminas, heroína, cocaína, LSD, éxtasis), se detuvo en los efectos inmediatos y consecuencias a largo plazo de cada una, enmarcó el problema en la normativa que lo regula (Ley de estupefacientes N° 23.737) para finalmente hacer alusión al “Club de los 27” y cerrar como corolario con la proyección de dos videos que circulan en YouTube en los que puede verse respectivamente a los cantantes Amy Winehouse y “Pitty” Alvarez bajo los efectos del consumo de drogas.

Es en pensar el surgimiento de determinados géneros musicales emparentado con la popularización de ciertas drogas desde donde parece tramitarse la vocación innovadora de la reforma, mientras que esta originalidad no aparece en “el cómo” de esta propuesta. El tratamiento del tema se inscribe en una tradición crítica⁵ que se caracteriza por traer al centro de la reflexión intelectual fenómenos tenidos habitualmente por periféricos o sobre los que recaen estigmas, para deconstruir dichas asociaciones y complejizarlas. Es en este sentido que la propuesta de esta clase es contracultural. Pero si bien la elección del objeto de enseñanza plantea una ruptura con el canon escolar, el gesto no deja de ser canonizador en sus formas tradicionales de transmisión, vertebradas por un polo activo que ostenta el conocimiento y lo vierte ante terminales pasivas que lo consumen. El abordaje sobre aquello que se trabaja plantea una relación de exterioridad con el saber, no se amasa el conocimiento, se lo inculca. Y la lógica de uso de las TIC es la propia de la cultura

⁴ Los orígenes del Blues, por ejemplo, están vinculados a los esclavos que arriban a EEUU desde África para trabajar en los campos de algodón. Según explicó el docente, para entonces la cocaína era una sustancia barata y legal, y en virtud del plus de energía, la pérdida de apetito y la disminución de la necesidad de dormir que se cuentan entre sus efectos inmediatos, los dueños de los algodonales les “pagaban” a sus esclavos con cocaína para beneficiarse del aumento de su productividad, volviéndolos adictos. De ahí la relación entre Blues y cocaína.

⁵ Que es importante decir que en la Argentina esta contracultura tiene una densidad considerable y por lo tanto ha logrado estabilizar su propio canon.

analógica, se apela a ellas para mostrar en imágenes (incluso imágenes que sólo contienen texto, como la presentación Power Point) lo que se sostiene en el discurso oral. Es lo que Jordi Adell identifica como inclusión de tecnología como sustitución porque “el software, el video, el recurso digital ocupa el mismo lugar que antes el recurso analógico” (citado por Rexach, 2017, p. 161).

La dinámica de la clase no se vio afectada por el uso de tecnología, se mantuvo centrada en la transmisión y con el control del lado del docente. Representa un elocuente ejemplo de lo que Alejandro Piscitelli bautizó como pedagogías de la enunciación (2009). La práctica de enseñar en este ejemplo se reduce a la pronunciación de un discurso pedagógico, bien articulado, incluso echando mano de referencias bibliográficas académicas para fundamentar sus afirmaciones que imprimían un cariz erudito a la propuesta, pero con una participación poco relevante de parte de los alumnos que se limitó a la formulación de preguntas o dudas, o a responder a interpelaciones muy concretas del docente para que den cuenta de sus propias ideas sobre el tema. El conocimiento que allí se pone en juego es de baja complejidad: hechos, fechas, definiciones, descripciones y explicaciones sencillas acerca de procesos históricos y efectos ligados al consumo de drogas (FLACSO-UNICEF, 2017). Conocimientos que David Perkins (2014) denomina conocimiento frágil, inerte, porque apunta a fomentar su recuerdo y su reproducción sin promover procesos cognitivos más profundos.

Cabe preguntarse con Perkins sobre el destino de los conocimientos que esta clase imparte: ¿lo que allí se enseña tiene posibilidades de sobrevivir?, ¿va a tener un poder en el futuro? Paradójicamente para una reforma que busca romper con el sesgo academicista y contenidista propio de la matriz enciclopedista, en este ejemplo su apuesta parece orientada a la formación de sujetos eruditos (Tiramonti, 2018). Y esta intencionalidad pedagógica no se vislumbra con potencial en el mundo complejo al que deben integrarse los jóvenes.

2.2 Wikipedia al poder. O de cómo el pensamiento se rinde ante el saber formalizado

Si como señala David Perkins (2014) hay conocimientos a los que podemos augurarles futuro, sin duda entre ellos están los relacionados con los que permiten conceptualizar las matrices que moldean el gobierno de las sociedades. Distintos modelos de gobierno conllevan distintas formas de legitimar y asignar el poder, distribuir y sancionar derechos y obligaciones, procesar conflictos, gestionar recursos, etc. Este es el tema de la clase de “Formación cívica y ciudadana” dictada para segundo año que observamos en una escuela rionegrina, a cargo de una pareja pedagógica, una docente con formación en Historia y otra en Psicología. Detenernos en este caso resulta de particular interés porque al abordar tres formas de gobierno

paradigmáticas de la vida en sociedad (monarquía, autocracia y democracia) pone en juego conceptos que apuntan a “comprensiones de alto alcance” (2014), porque están relacionados no sólo con aspectos técnicos sino con las vidas que vivimos en términos generales.

El enfoque didáctico de la clase en cuestión descansó en la exposición de las docentes, el uso de internet y el manual como principales recursos de trabajo, y un intercambio con los alumnos que parecía apuntar a fortalecer que los estudiantes puedan evocar definiciones y asociar en términos gruesos ciertas ideas con las formas de gobierno presentadas. Se pidió a los alumnos que ubiquen palabras y frases que las docentes copiaron en el pizarrón en la columna correspondiente, según la forma de gobierno (monarquía, autocracia o democracia) a la que mejor se ajuste cada idea. La consigna debía tramitarse trabajando en grupos utilizando fuentes de información como internet y/o el manual. Finalizado el tiempo asignado a esta tarea, las docentes convocaron voluntarios al pizarrón para que copien cómo habían resuelto la tarea, que cristalizó en el siguiente cuadro:

Tabla 1. Formas de Gobierno - Características

MONARQUIA	DEMOCRACIA	AUTOCRACIA
Hereditaria	Gobierno del pueblo	Gobierno de un líder
Vitalicia	Respeto a las minorías	Autoritario
Absolutista	Constitucional	Gobierno de unos pocos o de un partido
Constitucional	Pluralismo de partidos	Totalitario
	Elecciones periódicas	El soberano ejerce el poder ejecutivo, legislativo y judicial
	Poder compartido con otros órganos de gobierno	Partido único

Fuente: FLACSO-UNICEF (2017).

Mientras los estudiantes completaban el cuadro en el pizarrón las docentes se explayaron

sobre “las características de cada forma de gobierno en una exposición que asumió una forma muy tradicional, apelando a ejemplos canónicos como el de la Francia del siglo XVIII y el de Inglaterra y el de España en la actualidad, para ilustrar las diferencias entre una monarquía absolutista y una constitucional, o el del nazismo y el de la dictadura militar argentina para dar cuenta de formas de gobierno autocráticas” (FLACSO-UNICEF, 2017, p. 152).

El recorrido del tema que propuso su intervención incluyó el tipo de información que podemos encontrar en cualquier manual clásico, y si bien la presentación habilitó el diálogo y la interacción con los alumnos, la misma no fue porosa a trabajar por fuera del formato de la respuesta única ni a pensar por fuera de la caja de los arquetipos usados por las docentes como ejemplo para cada forma de gobierno. Tampoco se dio espacio para trabajar sobre cómo resolvieron la consigna el grueso de los alumnos, donde pudieron haber surgido errores o un procesamiento problemático del tema en cuestión, lo cual siempre es útil para trabajar los sesgos y los preconcepciones de los estudiantes y que suelen constituirse en fuente de obstáculos epistemológicos.

En este corset desde el cual se tramitó el trabajo sobre este tema, las docentes desperdiciaron una oportunidad única para seguir el consejo de Edgar Morin, quien sugiere que en vez “de llenar las cabezas” la naturaleza compleja que caracteriza al mundo nos desafía a “hacer bien las cabezas” (2002). Cuando el tema despertó la inquietud de un alumno por un caso controvertido que surgió con un interrogante espontáneo y concreto que se preguntaba por el carácter autocrático de Corea del Norte, el pie inmejorable que esto daba a sus docentes para aplicar la recomendación moriniana se desaprovecho en favor de una puesta en valor del saber formalizado que yace en Wikipedia. Así, ante la espontánea inquietud “¿Corea del Norte sería una autocracia?”, expresada por un alumno, sus docentes espetaron: “¿Eso dice en Wikipedia?”. Y tras una constatación nominal de cómo se presenta la entrada de este país en esta fuente, la cual figura como “República Popular Democrática de Corea”, se dió por zanjado el tema.

Interesa aquí problematizar las bajas expectativas en torno a esta actividad en relación al trabajo con la información que la misma promovía, ya que no contemplaba aguijonear un rol de mayor complejidad intelectual de los estudiantes, apelando por ejemplo al análisis de fenómenos o casos. En efecto, no se concedió tiempo a la reflexión profunda sobre conceptos, a pensar en torno a ejemplos controvertidos o signados por tensiones, ni atisbos por fomentar algún tipo de debate. Asimismo, lo que enciende una alarma en cuanto a este ejemplo es que no supo explotar el interés y la curiosidad de un alumno que fue capaz de captar la “comprensión de alto alcance” (Perkins, 2014) a la que apunta un concepto como el de la democracia en pos de un trabajo sobre esta categoría que la piense de forma encarnada, inmersa en su complejidad real. En cambio, el modo en que lidiaron las docentes con esta suerte de contingencia siguió el “formato tarea” (Martin Barbero, 2017) que suele colonizar el trabajo escolar. Romper con dicho formato implica hacer lugar a la complejidad, a las preguntas para pensar, a un trabajo genuino con el conocimiento, que no lo fetichice como producto acabado sino que oficie como el combustible del pensamiento, su insumo más primario.

Podemos pensar un tema como el de la democracia como un “objeto” que se coloca ante nuestros ojos, o podemos pensar y actuar con la democracia siguiendo así sus principios. Es decir, además de pensar *sobre* un tema como la democracia, es importante que lleguemos a pensar *con* la democracia, esto es que ella se transforme en una “herramienta” con la cual pensar, e incluso que se convierta en un “marco”: interiorizarla de tal manera que sus pautas y patrones de pensamiento relacionados encarnen en forma de pensamiento intuitivo (Perkins, 2014). En la transición que existe entre pensarla como “objeto” a pensarla como “herramienta”, y de “herramienta” a “marco”, funcionan distintas relaciones con el conocimiento, por lo tanto, dominar un tema en sus aspectos técnicos o académicos no implica que seamos capaces de obrar de acuerdo a sus principios. Ni siquiera puede ser una opción resignarnos a que el manejo para temas de poco impacto en nuestras vidas sea meramente académico, mucho menos podemos resignarnos a que éste sea el caso para el aprendizaje de la democracia.

2.3 Uso de tecnologías para la enseñanza: la transmisión delegada en las TIC

Escuela PROA. 1er año. Tema: “La composición de nuestro planeta y niveles en que se organiza la materia” (FLACSO-UNICEF, 2017). He aquí un contenido que le incumbe a la Biología, que plantea al docente la posibilidad de elegir entre un conjunto de recursos disponibles, “aquellos que halle como más próximos a su tarea y que identifique como adecuados a sus alumnos, su disciplina, los saberes que pretende trabajar con ellos” (Rexach, 2017, p. 161). En este caso, y ante las posibilidades que ofrece una alta disposición tecnológica, la forma en que un docente incluye las tecnologías en su propuesta plantea modos disímiles de aprovechamiento pedagógico. El tema de la clase podría haber habilitado un uso de recursos digitales como amplificación, que consiste en el empleo de herramientas TIC para profundizar o expandir las estrategias de enseñanza clásicas. En una inclusión digital de este tipo las posibilidades son muchas, la explicación puede profundizarse o conjugarse con muchas otras acciones, como: “narrar y referir, mostrar, observar, leer con los alumnos, escribir y redactar textos...” (Rexach, 2017, p. 162). O las TIC podrían haberse incluido en su forma más deseable: como transformación, es decir, como una transformación de los efectos del aprendizaje en tanto implica una apropiación y un proceso más exigente.

En esta clase la tecnología estuvo muy presente: Internet constituyó la principal fuente de información utilizada por los alumnos para responder a las tareas; videos de YouTube, presentaciones en Power Point y cuadros digitalizados fueron los principales aliados de la docente. No obstante, su aprovechamiento pedagógico fue escaso, debido que al igual que en el primer ejemplo analizado su inclusión coincidió con el tipo de uso que Jordi Adell denomina como de sustitución.

Entonces, el uso de internet por los estudiantes se impulsa para responder preguntas cerradas que buscan reponer un conocimiento fáctico o una definición que no se propone ser la base de ninguna reflexión que implique el desarrollo de habilidades de pensamiento o aptitudes cognitivas de un orden superior. La clase empieza con una revisión de la tarea y los alumnos leen de sus carpetas definiciones y ejemplos de los distintos subsistemas terrestres. Un alumno lee la definición de atmósfera. “¡Es incorrecta!”, sentencia la profesora y sin analizar ni explicar por qué la definición leída es errónea la profesora le da la palabra a otra alumna:

- “Atmósfera: capa gaseosa que recubre un planeta, un cuerpo celeste, algo que tiene mucha masa”, lee una alumna.

- “¡Bien! ¿Y qué es la capa gaseosa?”, quiere saber la profesora

- “El gas puede ser ozono”, arriesga un alumno

- “Muy bien, puede ser ozono. Pero tengan en cuenta que también puede ser otras cosas, eh”, precisa la docente

Así discurre el repaso de la tarea, los chicos van leyendo en voz alta las definiciones de atmósfera, biósfera, litósfera, criósfera e hidrósfera que completaron en su carpeta, precisan ejemplos, y a medida que avanzan en esta puesta en común la docente suma alguna reflexión, corrige imprecisiones, señala confusiones en los ejemplos, objeta la extensión de algunas respuestas.

Luego

la profesora da apertura al tema siguiente: “¡Ahora, Biósfera!”, dice. “Vamos a ver los niveles donde se organiza la materia: ¿cómo se organiza esa materia? La materia se organiza desde formas más simples hasta formas muy complicadas o complejas. Esto es lo que vamos a ver hoy”, explica, y luego les indica: “así que saquen la carpeta y pongan el título que está proyectado en la pared”.

Aquí aparece la tecnología: un texto de Word proyectado en la pared que está a espaldas de los alumnos y que contiene la actividad sobre la que tienen que trabajar. Los estudiantes giran sus bancos para copiarla, tarea que les toma unos veinte minutos. (FLACSO-UNICEF, 2017, p. 153)

Definición de organización de la materia:

La materia se organiza desde niveles más simples hasta niveles más complejos para formar todo lo que existe (ya sea materia orgánica o materia inorgánica). Para conocer

los niveles en que se organiza la materia van a ver este video para poder resolver las siguientes consignas:

- 1) Realicen una lista indicando cuáles son los niveles de organización de la materia, comenzando por ejemplo: “Primer nivel: El átomo y las partículas subatómicas”. Y luego dan por lo menos dos ejemplos de cada nivel. Continúan con el segundo nivel: “Las moléculas”, dan dos ejemplos y así sucesivamente.
- 2) Luego, para reforzar lo aprendido en el punto anterior, vean el siguiente video y de allí extraigan más ejemplos de cada nivel para completar el punto anterior.
<https://www.youtube.com/watch?v=5viHVQ8IPuI>
- 3) Para la próxima clase deben llevar aprendidos los diferentes niveles de organización de la materia para poder identificarlos en una ejercitación que haremos en clase.
¡A trabajar!

Imagen 1. Consigna clase “Biósfera”

Fuente: FLACSO-UNICEF (2017).

Cuando todos tienen copiada la actividad en la carpeta la docente proyecta sobre la misma pared el video en cuestión, un material de unos seis minutos que replica una clase tradicional sobre los distintos niveles en que se organiza la materia: voz en off, texto que reescribe el audio, imágenes alusivas. Cuando terminan de ver el video la profesora les dice que la clase que viene se los va a volver a pasar. Y a modo de síntesis de lo visto repite nuevamente la idea con la que había introducido el tema antes de darles la actividad: “Fíjense cómo a partir de partículas subatómicas y átomos van surgiendo los otros niveles. ¿Vieron cómo a partir de algo tan chiquito surge algo tan complejo?”. (FLACSO-UNICEF, 2017, p.154)

A juzgar por la forma en que esta clase se planteó y el tipo de conocimiento que allí se puso en juego, se trata de un ejemplo idéntico al anterior: reproduce datos, apela a la facultad de memorizar, y está plagado de definiciones, conocimiento fáctico y terminológico” (FLACSO-UNICEF, 2017, pp. 154-155). La alianza que establece con la tecnología para encarar el abordaje de este tema no permite inscribirla en lo que Inés Dussel caracteriza como “usos con sentido pedagógico de la tecnología” (Dussel, 2015), los cuales hacen referencia a “un conjunto heterogéneo de prácticas que se distinguen porque manifiestan una preocupación por los saberes que se ponen en juego (ya sean saberes pedagógicos, conceptuales, tecnológicos o contextuales). (Dussel, 2015, p. 31).

“Esta forma de trabajo parece impotente para despertar el interés de los estudiantes o concitar su curiosidad en tanto se apoya en la transmisión de información, y por lo tanto requiere de una disposición pasiva de los alumnos para desarrollarse. El conocimiento que allí circula es el enciclopédico, está al alcance de un *click*, y es de la mano de Internet que estos chicos resuelven sus consignas, pero lo hacen siguiendo protocolos de trabajo estandarizados, automáticos. La energía y el tiempo se consumieron en el llenado de carpetas, en la reproducción de definiciones y en la

realización de tareas de formato escolar, que sólo valen para reproducir la propia lógica de trabajo de la escuela” (FLACSO-UNICEF, 2017, p. 155). Se trata de una propuesta pedagógica que se apoya en el oficio tradicional de ser alumno (Perrenoud, 2006) vinculado a la disciplina y la reproducción del conocimiento, sin ecos de las habilidades que el siglo XXI consagra como indispensables para el dialogo cultural, como la comunicación, la autonomía, la creatividad o el pensamiento crítico, por mencionar las más sobresalientes.

2.4 Enseñar para problemas del mundo real. Conectando con las habilidades para el siglo XXI: la escuela laboratorio

Veamos el ejemplo de esta clase de quinto año en una escuela rionegrina. Se trata del Taller en Problemáticas Complejas

un espacio curricular que se configura en la confluencia de tres disciplinas: Física, Química y Biología, y su dictado está a cargo de tres docentes con formación en las disciplinas respectivas. Esto no quiere decir que los tres converjan en el aula el 100% del tiempo asignado al desarrollo del taller, sino que comparten el armado de la propuesta, trabajan en equipo para pensar cómo poner en diálogo los saberes involucrados en función de los objetivos de aprendizaje que prescribe el curriculum, colaboran en la definición de las estrategias de enseñanza, en el diseño de secuencias didácticas, en el delineado de proyectos y/o problemas a partir de los cuales basar el desarrollo de los aprendizajes a los que aspira el espacio curricular. Luego, frente a clase, a veces coinciden, pero la mayoría del tiempo rotan y se turnan según una grilla horaria. Esta modalidad (interdisciplinaria, basada en problemas y bajo una dinámica de taller), implica una dedicación de tiempo y energía extra-clase que la reforma de esa provincia canaliza vía la figura del docente por cargo. (FLACSO-UNICEF, 2017, p. 157)

Esta forma de contratación habilita otro compromiso con la institución y con su quehacer dentro del aula, a partir del tiempo de trabajo que libera para encontrarse con los colegas, para reflexionar sobre su práctica entre pares, y para redefinir sus estrategias pedagógicas y didácticas. También es importante recordar aquí que esta reforma desestructura los módulos de trabajo por hora cátedra otorgando a la escuela la posibilidad de redefinir su distribución.

Todo esto que habilita la reforma puede verse materializado en la clase observada que mostró una apropiación interesante de las líneas rectoras de esta política. El tema de la misma fue “la intoxicación por monóxido de carbono”, que se retoma de encuentros anteriores de la mano del docente de física que recupera lo aprendido hasta la fecha a partir de lo que los alumnos evocan del encuentro anterior a cargo de una especialista en físico-química, invitada especialmente para brindar elementos más específicos sobre el tema. Aquí ya encontramos un dato que se destaca: la

escuela es permeable al afuera y entabla diálogos que cree fructíferos según aquello que tiene entre manos.

Enseguida se observa que hay un cúmulo de información que los alumnos dominan sobre el tema y que fue adquirida de forma progresiva, ya que aluden a las distintas instancias de trabajo en las que esos conocimientos fueron adquiridos permitiendo ver cómo fueron dando densidad al tema. El docente toma nota en el pizarrón de la información que van dándole los alumnos y luego les plantea la siguiente consigna (FLACSO-UNICEF, 2017):

Armar un spot publicitario sobre la intoxicación por monóxido de carbono (CO). Ustedes eligen si lo hacen sobre prevención de la intoxicación, cómo actuar en caso de intoxicación, qué es y cómo se produce u otros.

Pueden usar celular o netbook. Y el spot puede contener videos, imágenes, textos, audio, dibujos, etc. No debe durar más de 2 minutos ni menos de 1 minuto.

Se evaluará:

- presentación en tiempo y forma;
- claridad y pertinencia de la información y del mensaje;
- originalidad.

Imagen 2. Consigna “Taller de problemáticas complejas: intoxicación por monóxido de carbono (CO)”

Fuente: FLACSO-UNICEF, 2017.

Los alumnos cuentan con dos horas reloj para cumplir con la actividad y deben realizarla en grupos de entre 2 y 5 personas. Como puede verse en la consigna el dominio del tema se da por descontado; a lo que se apunta con la actividad planteada es a que puedan pensar, ya no *sobre* el tema sino *con* el tema (Perkins, 2014). Es decir, que puedan instrumentar una campaña de prevención sobre la base de lo aprendido respecto a la intoxicación por monóxido de carbono, y por lo tanto que desplieguen saberes y habilidades propias de otros dominios (el uso de la tecnología, la narrativa, la representación teatral, el diseño, etc.) y las hagan jugar en pos de la elaboración de un producto, lo cual implica tener en cuenta aspectos como la creatividad, la representación de un destinatario y la efectividad del mensaje, cuestiones que no suelen gravitar en lo que anteriormente llamamos “formato tarea” de la mano de Martín Barbero (2017) ni en el oficio tradicional de alumno (Perrenoud, 2006). En ese sentido, la actividad que se está planteando no abreva en la artificialidad desde la cual se suele aprender desde la escuela y que en general se orienta a dar cuenta de la adquisición de un saber en sus aspectos más técnicos, sino

que incorpora las constricciones que condicionan el trabajo en el mundo real e invita a poner en juego el saber en cuestión dentro de un marco de sentido concreto.

Otra dimensión habitualmente ausente en las consignas escolares y que aquí sí se comparte a los estudiantes tiene que ver con la explicitación de las expectativas a las que debe responder la tarea encomendada así como los criterios con los que se evaluará este trabajo. La evaluación en este ejemplo sale de la función tradicional que tiene que ver con acreditar un saber para ponerse al servicio del aprendizaje, puesto que transparenta aquello que está en juego en la actividad y que se supone que el estudiante debe lograr dominar.

La actividad planteada nos dio la oportunidad de observar un proceso de trabajo que deposita en los estudiantes un rol activo y que asigna al docente un papel de guía, de sostén. Si bien el fin último de la consigna es la elaboración de un producto (“un spot publicitario”) su riqueza radica en el proceso de producción de esta pieza, que sobre el dominio de los aspectos más técnicos de la intoxicación por monóxido de carbono permite a los estudiantes cultivar una serie de competencias “blandas” como la jerarquización de la información, la aplicación de criterios de pertinencia, la comunicación, la creatividad, el trabajo con otros y la negociación y búsqueda de consensos que esto lleva aparejado, la distribución de roles, la definición de una estrategia, etc. Es decir, estamos frente a una tarea que promueve el desarrollo de una serie de competencias transversales que son las demandadas por los desafíos que nos impone el mundo real.

Las siguientes expresiones encarnan el tenor de los intercambios que tuvieron lugar al interior de los grupos: “¿Hacemos un spot de prevención o uno que indique cómo proceder ante intoxicación?” “¿Podemos hacer los dos y plantear que se trata de prevenir la muerte!” “¿Lo actuamos o hacemos un story board?” “¿Quién escribe el guión?” “¿Yo quiero actuar!” “¿Yo hago la voz en off!” “¿Vos lo podés editar?” “¿Yo filmo!”

En las dos horas que duró esta clase pudimos presenciar todo el proceso de trabajo, incluso seguimos a un grupo por la escuela cuando fueron a filmar las imágenes para su spot. También pudimos ser testigos del cierre de la clase de parte de las profesoras de Biología y Química, que al promediar la clase habían relevado al docente de física y hacia el final plantearon como conclusión de la actividad un ejercicio de “Autoevaluación”, para el que cuentan con cuadernos de notas específicos:

“Pongan en sus cuadernos lo que aprendieron hoy. Pongan también qué cosas no aprendieron, qué les faltó aprender, qué les costó. La autoevaluación es individual, en silencio, es el momento donde van a reflexionar sobre lo que aprendieron, sobre qué cosas conocieron, sobre qué no entendieron, qué les faltó, qué evaluación hacen...”

Figura 3. Consigna - Autoevaluación
Fuente: FLACSO-UNICEF (2017).

Este tipo de evaluación conocida como evaluación formativa intenta promover procesos de autoregulación, de revisión y responsabilización por los propios procesos de aprendizaje de los estudiantes. Incorpora al campo de incumbencia de los alumnos una reflexión por cómo aprenden, qué saberes adeudan, qué han logrado y qué representan obstáculos o dificultades en la adquisición de los conocimientos y qué factores funcionan facilitando el aprendizaje (Anijovich, 2010).

Las dinámicas que observamos en el marco de esta tarea nos permitieron apreciar la puesta en acción de toda una serie de premisas que encierra la política llevadas al aula: configuraciones horarias adaptadas a las exigencias de los objetivos de aprendizaje; integración de la teoría y la práctica; participación activa de los estudiantes en el proceso de construcción del conocimiento; abordaje interdisciplinario que respete la transversalidad de los fenómenos u objetos de estudio; aprendizaje basado en problemas y/o desarrollo de proyectos; papel activo del alumno en su proceso de aprendizaje; evaluación formativa-metacognición. En suma, un ejemplo que permite ver el pasaje de la escuela biblioteca a la escuela laboratorio de la que habla Gonzalo Frasca (2012).

2.5 Pedagogías de la participación. La distribución del control sobre el aprendizaje

Echemos un vistazo a esta propuesta que sin duda podemos encuadrar bajo las pedagogías de la participación de las que nos habla Piscitelli (2009). Se trata de un “Club de arte” que observamos en una escuela PROA, dictado para un curso de tercer año.

Como el proyecto sobre el que estaban trabajando se había iniciado en encuentros anteriores al que presenciamos, nuestra observación careció de un marco que encuadre los procesos que ya estaban en marcha dentro de un proyecto. No obstante, la descripción de lo observado es elocuente de un rol docente que vira hacia la forma del guía y orientador del trabajo, de un oficio de alumno que implica autonomía, trabajo en equipo, investigación, exploración de diferentes materias expresivas, creatividad. También el potencial de la tecnología como recurso educativo tiene cabida en esta propuesta. (FLACSO-UNICEF, 2017, p. 155).

Sin poder entender *a priori* lo que estaba motivando el trabajo en esa aula, lo que observamos es

un curso organizado en pequeños grupos que trabajaron sin cesar en diferentes tareas, como buscar fotos en internet, diseñar bocetos digitales, sacar fotos, retocar imágenes, pintar con témperas y acrílicos, redactar frases... [Observamos] un docente que circulaba por los grupos volcando sus opiniones, compartiendo impresiones, corrigiendo, reorganizando el trabajo, haciendo un seguimiento, supervisando acciones. El aula está patas para arriba: los bancos no siguen ningún orden; los alumnos salen sin control del aula, para lavarse las manos manchadas de témpera, para buscar algún material en la oficina de la coordinación o para tomar fotos; el docente circula por los grupos, improvisa pequeñas clases sobre cuestiones técnicas, *“a los que están trabajando fotografía escuchen, agrúpanse todos acá que llegó la hora de que les explique qué aspectos tienen que tener en cuenta para que las fotos sean ‘parejas’”* y así les da definiciones que hacen al ‘contraste’, el ‘brillo’, la ‘saturación’ y la ‘tonalidad’. Les sugiere que armen una carpeta con todas las fotos originales y les recomienda: *“háganlo ahora así las tienen en cinco minutos”*. El profesor [parece hiperquinético,] no deja de moverse por los grupos, de dar indicaciones, de monitorear los avances de cada equipo. Del trabajo de la jornada parece depender un compromiso o una entrega laboral. (FLACSO-UNICEF, 2017, p. 156)

Recién más tarde, cuando pudimos charlar con este docente, entendimos en el marco de qué proyecto tenían lugar esas dinámicas de trabajo.

Ese primer proyecto está fundado en un acercamiento de lo que piensan autores, filósofos, pensadores, acerca de la obra de arte o del proceso de arte. Entonces lo que hacemos es partir de un montón de citas que yo recopilé de artistas, y lo vamos conversando y vamos dialogando sobre ellas. Los alumnos se separan en grupos de cuatro o cinco y eligen la que más les impactó. Y, a partir de ello, en una bitácora que tenemos, que durante todo el año se va llenando con el proceso artístico, ellos tienen que reflexionar y decir cómo se plasmaría una obra utilizando ese pensamiento como protocolo. O sea, el protocolo es la generación de la poética. Bueno, yo daba este ejemplo, no me acuerdo de quién es la cita pero decía que ‘el artista planea una obra de arte como un criminal planea un crimen’. Entonces bueno, ¿cómo podemos trabajar con eso como protocolos que nos sirvieran para el proceso de creación, no tanto el producto? Muchas veces, los productos son secundarios, algunos ni siquiera llegan a terminarlo de forma cabal, pero lo importante es el proceso. Entonces son grupos independientes entre sí completamente, que pueden trabajar con cualquier materialidad que ellos elijan. La idea es que sea una obra de arte. Por eso antes siempre solemos tener algunas charlas introductorias en donde yo muestro un gran abanico de obras de arte, o sea que van desde las obras de arte plásticas más clásicas hasta la performance, música, teatro, todo lo que se pueda. Y ellos eligen qué trabajar o qué hacer y cómo interpretarlo. Entonces, unos quieren trabajar la frase ‘el arte es la libertad del genio’, y decidieron trabajar sobre fútbol, y sacaron litografías sobre escenas de fútbol. Entonces, al partir de que trabajamos la temática esa, yo intenté guiarlos en la cuestión del proceso fotográfico de sacar fotografías, de alguna forma de deporte pero que dé la idea de libertad. Entonces al final del proceso ellos tenían

que hacer una especie de book mínimo, diez fotos con eso. Los que eligieron la frase ‘el artista planea una obra de arte como un criminal planea un crimen’ están trabajando más desde el lenguaje de la plástica, pero el proceso empezó en realidad digitalmente. Empezaron creando un logo como propio del grupo, de alguna forma, como una identidad, digitalmente, lo imprimieron y después trabajaron una técnica de estencil mixto con acrílicos sobre una superficie. Ahí se empezaron a desviar un poco, empezaron a trabajar con medios libres. Me pareció oportuno dejarlo el proceso, como que ocurriera para ver a dónde van ellos. También es inventarse un camino, no meramente reproducción. Y la idea ahora, es como que terminen el proceso de generar algún logo. Que es algo muy propio también de los stencileros, de los grafiteros que generan un logo y que lo replican y que su obra en definitiva sea ellos salir, como en una especie de simulacro intervención del espacio público, que muchas veces está asociado a lo criminal, aunque yo ya les aclaré fuertemente que no vamos a hacer nada ilegal. Para simular este proceso, el asalto de la obra al espacio público. Esa es mi idea, también es un diálogo con ellos. Ellos muchas veces toman caminos que a mí en lo personal no me convencen o no me parece que estén bien aprovechados, pero también la cuestión es dejarlos para que sigan su propio camino. (FLACSO-UNICEF, 2017, p. 156)

“El proyecto en cuestión estaba habilitando una suerte de laboratorio, una experimentación con ideas, con materiales, con técnicas, con diferentes soportes expresivos, y que todo eso convocaba en la misma medida a alumnos y docente” (FLACSO-UNICEF, 2017, p. 156). En este ejemplo se expresa asimismo algo que está muy presente en la crítica a la educación decimonónica que estaba centrada en los resultados y en los productos al ponerse aquí en valor los procesos de construcción del conocimiento, para decirlo en los términos de Marc Prensky “lo que importa es el viaje” .

Y es en este sentido que nos parece interesante dejar sentada esta propuesta, porque vislumbramos en ella una chispa que puede encender otra energía para la escuela, una que asocie el esfuerzo con el placer (Tiramonti, 2012) y que ponga el foco en la capacidad de hacer de los alumnos desde un esquema que no desaloje del trabajo manual su componente intelectual y que abrace la idea de que “hacer es pensar” (Tiramonti, 2016; Sennett, 2009).

Este ejemplo también condensa aristas que la asimilan con esa forma de experimentar la escuela que es más parecida a la de un laboratorio que a la de una biblioteca (Frasca, 2012). La dinámica que presenciamos es propia de lo que se popularizó como espacios makers y en torno a lo cual hay una cultura del hacer y de entender cómo funcionan las cosas. Si bien hoy esto representa una tendencia muy extendida, sabemos que debido al divorcio que la Modernidad estableció entre lo intelectual y lo manual queda por delante un trabajo de deconstrucción de la epistemología de la ilustración (Tobeña, 2018). En la Argentina, dicho divorcio se plasmó en dos circuitos de formación diferenciados: el bachillerato, con una

propuesta de corte académico, y las escuelas técnicas, orientadas a la formación en oficios. La sociedad digital plantea la superación de esta separación construida por la modernidad. Lo digital instituye una nueva matriz epistemológica en la que las divisiones, las jerarquías y las diferenciaciones se diluyen a favor de una configuración imbricada en la que ya no puede separarse la teoría de la práctica, tornando artificioso el desalojo del “pensar” que la ilustración había determinado para el “hacer”. Richard Sennett (2009) dedica un libro completo a probar su hipótesis de que “hacer es pensar”, y para ello une dominios como el de los oficios (soplador de vidrio, alfarero, lutier, entre otros) y los desarrolladores de software. Los trabajos manuales y los digitales quedan así agrupados bajo la figura del artesano, quien es definido por ser capaz de “mantener un diálogo entre unas prácticas concretas y el pensamiento” (p. 21). Precisamente es esta la tesis que introduce Lyotard (1989) para explicar lo que da paso a “la condición posmoderna”, al hablar del fin de una era en la que el saber ya no tiene su fin en sí mismo para dar paso a otra en la que lo que importa es la operacionalización de los saberes, esto es, su potencial práctico y/o utilidad concreta. Creemos que el ejemplo aquí reseñado se inserta en esta nueva matriz cognitiva que reconfigura el advenimiento de lo digital, donde la distinción entre la teoría y la práctica resulta espuria.

3 Conclusiones

La observación de las clases reveló dos tipos de escenarios áulicos. Uno en el que lo nuevo no termina de emerger y lo viejo sigue hegemonizando la escena, y otro en el que se vislumbran desplazamientos que dan lugar a otras dinámicas áulicas y a formas más inusuales de amasar los conocimientos, donde los alumnos asumen una actuación más protagónica y los docentes adoptan un papel menos estelar pero crucial en lo que son capaces de habilitar con sus propuestas de trabajo. Lo que aquí llamamos “viejo” y “nuevo” está muy condicionado por el carácter de las referencias culturales que cada ejemplo retoma: mientras que en lo viejo gravitan los valores de la ilustración, en lo nuevo despuntan hábitos y lógicas propias de lo digital. Esta forma desigual de tramitar la política la encontramos tanto en Córdoba como en Río Negro, y en ambos casos el perfil del docente resulta fundamental en las formas que asume la iniciativa en el espacio concreto del aula.

El análisis realizado de cada una de las clases observadas intenta captar las características diferenciales y los matices que presenta la relación entre pedagogía y TIC que cada ejemplo cristaliza. Entre la inclusión de tecnología y su aprovechamiento pedagógico existe un amplio espectro que exhibe distintos gradientes en las formas en que los procesos de enseñanza aprendizaje se ven impactados por la integración de tecnologías digitales. En ese abanico lo que se

expresa son distintas formas en las que queda problematizado el “qué y el cómo de la enseñanza” según la referencia cultural con la que dialoga.

En este sentido, el primer caso analizado es un ejemplo de cómo la innovación en el qué de la enseñanza no implica necesariamente una innovación en el cómo de la enseñanza, que conserva los mismos roles para el docente y sus alumnos que en el modelo tradicional, manteniendo la lógica transmisiva y contenidista y una relación de exterioridad con el saber. Si bien se incorporan como apoyatura tecnológica recursos digitales, su uso no explota ninguna de las lógicas propias de la cultura digital puesto que se retoman como meros sustitutos de las opciones analógicas.


El segundo ejemplo presenta un matiz respecto al anterior, ya que presenta una dinámica más dialógica entre docentes y estudiantes, al tiempo que plantea una consigna que requiere de la actualización de saberes previos con información de nuevas fuentes, fundamentalmente de internet. El devenir de la clase puso en evidencia el escaso despliegue de habilidades de orden complejo que habilita la propuesta, ya que su aproximación al tema se subordinó a la reproducción del saber formalizado sin problematizar las formas en que este se expresa en sus encarnaciones concretas.

El tercer caso presentado muestra continuidades de fondo con el primero aunque la omnipresencia de las TIC para tramitar el abordaje del tema de la clase pueda dejar otra impresión. Lo cierto es que se deposita en las TIC las tareas de transmisión de contenidos, lo cual es una utilización provechosa ya que dejaría librado ese tiempo y esa energía que el docente suele dedicar a la enunciación para volcarla a la innovación. Sin embargo, la propuesta no explora formatos diferentes de trabajo con el conocimiento ni anima a los estudiantes a preguntas más abiertas sobre el tema, y la propuesta se mantiene así en la reproducción de conocimiento fáctico y descriptivo.

El cuarto y el quinto ejemplo presentan discontinuidades con los anteriores y encarnan apropiaciones virtuosas de las respectivas políticas. En el cuarto caso porque logra implementar una propuesta de trabajo basada en un problema de la vida real, promoviendo con ello un desplazamiento en la relación con el conocimiento que va desde la exterioridad hacia un vínculo que progresivamente lo incorpora como marco mental. Asimismo, en el quinto ejemplo, se pone en juego una propuesta que hace foco en el proceso de construcción de conocimiento más que en el producto al que ello pueda arribar, permitiendo desplegar un formato de trabajo que apuesta por la experimentación, con ideas, con materiales, con técnicas, con diferentes soportes expresivos. El acierto que encontramos en este ejemplo tiene que ver con la superación del divorcio entre la teoría y la práctica, que tiene sus raíces en la idiosincracia de la ilustración.

Como se aprecia, cada uno de estos ejemplos lleva implícitos determinados roles para docentes y alumnos, supone dinámicas de trabajo y el uso de determinadas tecnologías, así como un tipo de relación con el saber, condicionando la propuesta pedagógica (Tobeña, 2020b).

Como corolario, cabe subrayar que nuestra investigación instruye sobre la importancia de fortalecer el vínculo entre pedagogía y TIC y la necesidad de pensar este binomio de forma inextricable.

El apalancamiento digital que supuso la inclusión compulsiva de TIC en las escuelas reveló pronto que para que la tecnología opere como acelerador del aprendizaje resulta imperiosa una asociación con pedagogías efectivas, capaces de activar el potencial de los nuevos objetos técnicos, lo cual nos llama la atención sobre la necesidad de continuar trabajando en la distribución a los agentes escolares de los saberes, habilidades y valores que están en la base de la cultura digital. 

Referencias

- Anijovich, R. (comp.) (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Ávalos, B. (2011). El liderazgo docente en comunidades de prácticas. *Educación*, 47 (2), 237-252.
- Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós.
- Buckingham, D. y Martínez Rodríguez, J. B. (2013). Jóvenes interactivos: Nueva ciudadanía entre redes sociales y escenarios escolares. *Comunicar*, 20 (40), 10-13.
- Dussel, I. (2015). *Incorporación de TIC en la formación docente de los países del Mercosur: estudios comparados sobre políticas e instituciones*. Buenos Aires: Teseo.
- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (21), 403-424.
- Fernández Enguita, M. (2019). Hiperaulas: así es la escuela que desbancará al colegio tradicional. *The Conversation*. Recuperado de <https://theconversation.com/hiperaulas-asi-es-la-escuela-que-desbancara-al-colegio-tradicional-113795>
- FLACSO – UNICEF (2017). *Políticas educativas para transformar la educación secundaria. Estudio de casos a nivel provincial. Primera etapa*. Buenos Aires. Disponible en: https://2cd71fd1-6166-46f1-837b-eebd2d4d9903.filesusr.com/ugd/06771a_7a3257aecdf7496ba0c2f7636708f023.pdf
- Frasca, G. (2012). Los videojuegos enseñan mejor que la escuela. *TedxMontevideo*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=TbTm1Lkm18o&t=2s>
- Fullan, M. (2007). *Las fuerzas del cambio, con creces*. Madrid: Akal.
- Lyotard, J.F. (1989). *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Martín Barbero, J. (2017). *Jóvenes: Entre el palimpsesto y el hipertexto*. Barcelona: Nuevos Emprendimientos Editoriales.
- Morin, E. (2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morozov, E. (2015). *La locura del solucionismo tecnológico*. Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Nobile, M. y Tobeña, V. (2019). Escenarios condicionantes para la concreción de políticas de cambio en la escuela secundaria. *Revista del IICE*, 46, 23-38. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA,. Disponible en:

<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/8587>

- Perkins, D. (2014). *Future Wise: Educating Our Children for a Changing World*. New York: Jossey- Bass.
- Perrenoud, P. (2006). *El oficio del alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Editorial popular.
- Piscitelli, A. (2009). *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de participación*. Buenos Aires: Santillana.
- Rexach, V. (2017). (Re)Aprender para enseñar mejor. Formación docente en tiempos de tecnologías digitales. En N. Montes (comp.) *Educación y TIC. De las políticas a las aulas* (pp. 157-183). Buenos Aires: Eudeba.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- Simondon, G. (2017). *Sobre la técnica*. Buenos Aires: Cactus.
- Steimberg, C.; Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2019). *Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en la Argentina. Avances de una agenda clave para los adolescentes en el siglo XXI*. Buenos Aires: FLACSO-UNICEF.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa* 29. 63-71.
- Tiramonti, G. (2012). Educación: El adiós a las hormiguitas de La Fontaine. *Propuesta Educativa*, 2 (38), 1.
- Tiramonti, G. (2016). Por otra transposición didáctica. De la matriz de la ilustración a la tecnológica. *Propuesta Educativa*, 1 (45), 1.
- Tiramonti, G. (2018). Qué sujetos se proponen ‘fabricar’ las propuestas de innovación educativa. *Voces de la Educación*, 3 (5), 196-214.
- Tobeña, V. (2020a). #Cambio o #Fuera. Pensar lo nuevo para resetear la escuela. *Tendencias Pedagógicas*, 35, 18-33. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Disponible en: <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp2020.35.003>
- Tobeña, V. (2020b). La cuarentena como oportunidad para sintonizar la educación con la cultura contemporánea. De la escuela biblioteca a la escuela laboratorio. En *Bitácora Educativa*, Blog Educación, Conocimiento y Sociedad (ECyS), FLACSO Argentina. Disponible en: <https://www.ecys.flacso.org.ar/post/en-cuarentena-y-conectados-qué-nuevo-paradigma-educativo-sugiere-el-mundo-digital>
- Tobeña, V. (2018). El ocaso del enciclopedismo llama mil veces. Análisis de dos iniciativas de reforma orientadas a jaquear la matriz epistemológica del nivel medio. Los casos del Proyecto 13 y el CBU. En Guillermina Tiramonti (dir.),

La escuela secundaria: 50 años en la búsqueda de una reforma (pp. 166-227). Buenos Aires: FLACSO, Disponible en: <http://flacso.org.ar/wp-content/uploads/2018/11/La-escuela-secundaria.-50-anos-en-la-busqueda-de-una-reforma.pdf>

- Tobeña, V. (2011). La escuela en el mundo contemporáneo. Notas sobre el cambio cultural. En Guillermina Tiramonti (dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 205-237). Rosario: Homo Sapiens.
- Tyack, D. y Cuban L. (2000). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.