

Tecnologías en la escuela: saberes compartidos en una experiencia de PSC

| **Gabriela Sabulsky** | gsabulsky@gmail.com

| **María Eugenia Danieli** | meugeniadanieli@gmail.com

| **Paola Roldán** | paolahernandorena@gmail.com

*Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades,
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.*

Resumen

Durante los años 2014 y 2015 la asignatura Tecnología Educativa, que forma parte del plan de estudios de la Carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC), asumió la modalidad de Práctica Sociocomunitaria. La propuesta tuvo por objetivos generar aprendizajes significativos y estrategias de profesionalización en los estudiantes que cursaban la asignatura y promover el desarrollo de prácticas pedagógicas que potenciaran la inclusión genuina de las tecnologías en docentes de escuelas primarias, secundarias e institutos de formación docente (IFD); organizaciones con las que articulamos en el proyecto. Ello, con la intención de “fortalecer los procesos de construcción social del conocimiento, democratizando el conocimiento que se produce en la universidad y produciendo nuevo conocimiento como resultado de la relación dialéctica entre la universidad y la sociedad” (Resolución 226/13 del HCD).

El desarrollo de la Práctica Sociocomunitaria (PSC) inscripto en la formación de grado ha significado para el equipo de cátedra y para los estudiantes, hacer frente a varios desafíos sobre los que reflexionamos en la presentación; particularmente, el articular un abordaje académico con una propuesta de carácter extensionista a partir de la vinculación con las instituciones mencionadas. En este artículo, revisamos los supuestos y apuestas que guiaron el diseño de las estrategias de acción, así como los resultados logrados en términos de aportes y transformaciones que el tránsito por la experiencia significó para los participantes.

Es nuestra intención compartir las reflexiones e interrogantes construidos, como una manera de dar cuenta de la complejidad de un proceso que más allá de los resultados, nos sigue movilizando.

La formación de grado en territorio: instancias para repensar relaciones entre los claustros

| La propuesta

La PSC fue la modalidad que adquirió durante dos años (2014-2015) el desarrollo de la asignatura Tecnología Educativa, materia semestral de cursado obligatorio para los estudiantes de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación (FFyH, UNC). A partir de esta situación, los actores involucrados fueron los docentes, adscriptos, ayudantes alumnos y estudiantes de la cátedra mencionada, así como los docentes y directivos de las instituciones escolares con las que se realizó la articulación (tres en cada ciclo lectivo, correspondientes al nivel primario, secundario y terciario – IFD); y de manera indirecta los alumnos de las mismas.

Para favorecer la participación de los distintos colectivos desde la circulación de los diferentes tipos de saberes implicados y dar cabida a sus intereses, se diseñaron tres estrategias de trabajo, desplegadas en espacios y momentos diferentes pero en estrecha articulación:

1° • El aula en la universidad: a través del formato convencional de clases teórico-prácticas y prácticas, con una frecuencia quincenal. Esta actividad estaba destinada sólo a los estudiantes universitarios. Los desafíos en estos espacios de trabajo fueron: a) El acompañamiento teórico y conceptual que propone la materia con nuestros estudiantes. b) La generación de un ambiente de trabajo que prepare a nuestros estudiantes como actores clave durante los talleres en las escuelas y en sus ingresos al aula. La inclusión de esta estrategia respondía, además, a la necesidad de cumplimentar con parte de los requisitos de cursado establecidos por el régimen académico institucional.

2° • El aula en la escuela: bajo la denominación de Jornadas de Taller, se realizaron cuatro encuentros en los que se alternaron instancias de formación, intercambio y producción entre docentes de las instituciones y estudiantes universitarios, bajo la coordinación del equipo docente de la cátedra. Esta actividad se replicó en las tres instituciones seleccionadas, aunque adquirió matices diferentes según cada una en función de su nivel, características y perfil de los docentes.

3° • El aula en el trabajo colaborativo: como fruto de un proceso de inserción institucional, generado a través de entrevistas, encuestas y observaciones, los estudiantes universitarios realizaron un acercamiento al oficio profesional de asesores pedagógicos en tecnología educativa. En esta inserción, los estudiantes universitarios

establecieron el vínculo con un docente, quien definió un contenido a ser trabajado a través del diseño de una secuencia didáctica que incluyese el uso de tecnologías para su enseñanza. Se estableció, de manera colaborativa, una modalidad de trabajo dialógica, cronograma de implementación, diseño de los contenidos, estrategias metodológicas y herramientas a utilizar en el aula. Como parte de este trabajo colaborativo hubo dos instancias de intervención de los estudiantes de la universidad directamente vinculadas al acompañamiento de los docentes en el uso e inclusión didáctica de las tecnologías. Por un lado, el último taller en las escuelas contó con su protagonismo orientando y asistiendo el uso de determinadas aplicaciones y, por otro, continuando esa tarea, asesorando a los docentes respecto de la inclusión de tecnologías en su materia y colaborando con ellos en el desarrollo e implementación de recursos para la enseñanza.

El sentido de la experiencia desde la construcción conjunta de saberes

Las estrategias construidas partieron de un posicionamiento respecto de la formación de profesores y de pedagogos en relación con la inclusión de tecnologías en la escuela. Un posicionamiento que es político y pedagógico, desde una manera de pensar el campo pero también el lugar de la universidad como institución social y educativa.

Por un lado, partimos de asumir que la formación de estudiantes capaces de pensar la incorporación de las tecnologías en las prácticas educativas con genuino sentido pedagógico que superen el enfoque instrumental, plantea la necesidad de proponer un dispositivo de formación que interpele una realidad sociocultural compleja, en la cual intervienen múltiples actores y dimensiones en la construcción de una trama de significados que habilitan ciertos usos o no usos de las tecnologías en el aula. Esta realidad compleja y su entramado no se resuelven desde la teoría, ni tampoco sólo desde el aula universitaria. Implica la inserción en terreno, revalorizando el encuentro de actores (docentes de escuela primaria, media y superior con estudiantes de la carrera de Ciencias de la Educación) en un contexto real (las instituciones escolares y sus aulas).

Por otro lado, entendemos que la apuesta a pensar la formación en relación con los espacios sociales y sus problemáticas desde las posibilidades de intercambio y enriquecimiento recíproco, da cuenta de un compromiso político. Mirando hoy la experiencia retrospectivamente y resignificándola desde aportes de Boaventura de Sousa Santos (2010,2016), reconocemos que este tipo de propuestas implica un entrecruzamiento de conocimientos e ignorancias así como la necesidad de pensar la propuesta a partir de la idea de ecología de saberes. Pensar el conocimiento como intervención en la realidad y no como representación de la realidad y reconocer la existencia de una pluralidad de conocimientos más allá del conocimiento científico.

Entendido así nuestro campo, la propuesta académica se empieza a cruzar con prácticas extensionistas, entendidas desde una posición dialógica, donde “la universidad se relaciona con sujetos y con instituciones portadoras de saberes [...] Y justamente en el hecho de dialogar desde la diferencia radica la posibilidad de lograr una mayor complejidad y riqueza en el conocimiento” (Peralta, 2008:1).

Enseñar y aprender, construir con otros (actores sociales escolares, además de universitarios) desde el lugar del encuentro y del diálogo nos permitió darle forma a una propuesta de enseñanza sostenida en una particular forma de relación con el saber; en tanto relación con el conocimiento, con el mundo y con los otros (Charlot, 2007). Y desde la misma, habilitar en los participantes la vivencia de una experiencia, como aquello que nos pasa, que deja huellas (Larrosa, 2005) en la construcción de otros modos de relación con el saber.

Estos sentidos y preocupaciones pueden ser analizados en relación con tres ejes que, entendemos, articulan las acciones llevadas a cabo: las tecnologías como parte de una práctica política, la escuela como espacio de construcción de saberes y el trabajo colaborativo como estrategia para abordar la intervención pedagógica en la práctica.

1] Las Tecnologías como parte de una práctica política

Uno de los objetivos centrales de la materia que lleva a cabo esta experiencia es comprender las relaciones complejas que se tensan entre la escuela y las tecnologías en la trama social, política y cultural. Podría pensarse que el paso por la escuela demanda la inclusión digital al fomentar programas y políticas de integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Sin embargo, si los usos que se despliegan no son profundos ni provocan verdaderas transformaciones en las formas de enseñar y de aprender, precarizan el objeto (las TIC) y profundizan aún más las diferencias y desigualdades sociales.

En este sentido, abordar la relación entre las tecnologías y la escuela en su dimensión política nos interpela como cátedra a pensar la práctica de enseñanza de nuestra materia desde los siguientes interrogantes: ¿cómo enseñar la noción de usos profundos de las tecnologías sin situarlas en contextos reales y factibles de implementación como fueron las experiencias de intervención que llevaron a cabo nuestros estudiantes?; ¿cómo comprender el alcance social y político de la relación entre inclusión/exclusión digital sin vivenciar la posibilidades y limitaciones reales que cotidianamente transitan las escuelas?; etc. La intención fue mostrar esta complejidad desde la propia experiencia, compartida por docentes y estudiantes universitarios desde dentro de la institución y el aula.

2] La escuela como espacio de construcción de saberes

Asumir el encuentro entre la universidad y la escuela como espacios de construcción de

saberes pone en tensión algunas ideas: ¿qué noción de saber transmitimos a nuestros estudiantes de Ciencias de la Educación?; ¿qué saber buscamos construir al ingresar a la escuela junto a los estudiantes?; ¿qué saber creemos que podemos construir conjuntamente entre docentes de las escuelas, nuestros estudiantes universitarios y el equipo de la cátedra?; ¿qué saberes esperan de nosotros los docentes de las escuelas?

Por una parte, los saberes que orientan el hacer de los actores escolares, principalmente docentes, tienen múltiples fuentes y referencias; entrelazándose en ellos teorías, conceptos, rutinas y esquemas construidos en la práctica, siendo las instancias de socialización profesional momentos clave en la construcción y transmisión de saberes. Por otra parte, se trata de construcciones realizadas en el marco de una trayectoria (Bourdieu, 1997); es decir, una serie de posiciones ocupadas por un mismo agente en un espacio dinámico, incluyendo recorridos que no son lineales, puntos de partida y de llegada, etapas y pasajes, que están entramados, resignificados (Anijovich, R. y otras, 2009).

De manera análoga, la formación del pedagogo también implica el entrecruzamiento de saberes disciplinares y prácticos, así como la actualización de esquemas y saberes sobre lo escolar y la enseñanza construidos en diversas trayectorias, ya sea como estudiantes o, inclusive, como docentes ya en ejercicio. La propuesta intentó reconocer esa complejidad y riqueza de construcciones, para que desde el diálogo y la imaginación de nuevas prácticas los saberes de los diferentes participantes pudiesen ser compartidos y resignificados. Asimismo, y advirtiendo las vacancias de saber institucionalizado para la enseñanza con tecnologías en las escuelas de nuestro medio, se intentó rescatar y valorar los procesos de construcción de saberes pedagógicos que los docentes poseen, aunque aún no los reconocen. Como advierte Terigi (2012) no se trata de pensar que el saber sobre la transmisión se produce sólo en la escuela, o sólo por los docentes, pero sí es necesario reconocer que los docentes son productores de saber pedagógico.

3] El trabajo colaborativo como estrategia para abordar la intervención pedagógica en la práctica

El entrecruzamiento de los actores involucrados, requería de la intervención pedagógica en el aula como momento de puesta en juego de los saberes construidos. Sin embargo, asumir un posicionamiento respecto a la modalidad de abordaje de la situación de modo conjunto, demandó un proceso de mutuo reconocimiento, escucha y posibilidad de negociación en la toma de decisiones. Algunas preguntas en torno a esto fueron: ¿cómo construir el vínculo docente (de la institución) y estudiante universitario desde el encuentro de saberes y prácticas diferentes?; ¿en qué medida hay posibilidad de escucha, de entender la demanda?; ¿cuáles son las posibilidades y márgenes de negociación en ese vínculo creado?; ¿cómo calmar las ansiedades y dar respuestas apropiadas para la práctica situada?; ¿qué implica

la construcción conjunta de la propuesta?; ¿cómo se lleva adelante el trabajo colaborativo?

En ese sentido, se intentó romper con la concepción iluminista (González y González, 2003) desde la cual la universidad se transforma en la fuente de conocimiento, como dador a un receptor de manera unidireccional, de quien detenta un saber hacia otro que no lo posee. Por el contrario, la idea era poner en tensión, en el vínculo universidad/escuela, lo propio con el afuera (Peralta, 2008), y superar “la práctica utilitaria que toma los problemas del medio como ‘ejercicios’ que ‘sirven’ para la formación profesional o que resultan ‘interesantes’ para ser investigados” (Peralta, 2008:1) para construir un diálogo en el que se generan aprendizajes colaborativos.

Ello implica entender que la universidad se relaciona con sujetos y con instituciones portadoras de saberes, capacidades y limitaciones y que los diferentes saberes no se asientan en diferencias de jerarquía sino en diferentes puntos de vista, diferentes lugares desde donde se interroga la realidad. Y justamente en el hecho de dialogar desde la diferencia radica la posibilidad de lograr una mayor complejidad y riqueza en el conocimiento (Peralta, 2008:1).

Por tanto, ha sido una preocupación que se tradujo a lo largo de toda la propuesta, entender que era necesario y pertinente proponer un enfoque interactivo y dialógico a partir de la construcción de un espacio cooperativo de trabajo pedagógico en el que se incluyeran los conocimientos y experiencias de todos los actores, sin subordinar unos conocimientos a otros y generando un marco de respeto y de reconocimiento. La propuesta de la PSC se orientó a generar “un encuentro que redundará en nuevos conocimientos y reconocimientos construidos conjuntamente: contribuyendo a la generación y articulación de nuevos conocimientos y nuevas prácticas sociales” (Gezmet, Sánchez Dagúm, 2013).

Mirando la PSC como experiencia formativa

La experiencia desarrollada en la cátedra bajo el formato de PSC, se convirtió para los actores que participamos en una experiencia formativa; en tanto al transitarla fue posible vivenciar algo en primera persona. Expresa Larrosa:

La experiencia es eso que me pasa [...] algo que no soy yo, un acontecimiento, pasa [...] un acontecimiento exterior a mí. Pero el lugar de la experiencia soy yo. Es en mí (o en mis palabras, o en mis ideas, o en mis representaciones, o en mis sentimientos, o en mis proyectos, o en mis intenciones, o en mi saber, o en mi poder, o en mi voluntad) donde se da la experiencia (2005: 15-16).

Esta experiencia, subjetiva, supone un sujeto abierto a que algo le suceda y en esa dirección, abierto a la transformación. Porque según el autor, al vivir ese acontecimiento vivenciamos la propia transformación y por ello, experiencia y formación van de la mano: “La experiencia me forma y me transforma” (Larrosa, 2005:17).

Pensada como experiencia que puede transformar y formar a quienes intervienen en ella, podemos valorar algunos resultados logrados a través de la PSC, pensando en los efectos de la propuesta. En ese sentido, nos interesa destacar las siguientes cuestiones:

| La intervención en la práctica interpeló a los estudiantes a pensarse como futuros profesionales incrementando su compromiso, participación y formas de involucrarse. Obtuvimos un 95% de asistencia promedio en todas las actividades. Los alumnos no sólo cumplieron con las pautas fijadas por la cátedra, sino que, además, realizaron visitas a las instituciones que excedieron el número solicitado y reuniones extras con los docentes a los efectos de intercambiar y planificar juntos la experiencia por desarrollar.

| La intervención en la práctica interpeló las jerarquías tradicionales del trabajo académico. La experiencia supuso la ruptura de jerarquías y la posibilidad de construir en equipo, a través de reuniones de cátedra semanales en las que se integraron los docentes, ayudantes alumnos y adscriptos.

| Las representaciones asociadas a las relaciones saber-autoridad fueron más difíciles de romper y reconstruir entre los actores de las organizaciones que en los propios de la universidad. El proceso de toma de decisiones de la práctica estuvo centrado en el equipo de cátedra mayormente; advirtiendo cierta auto-desautorización por parte de docentes y directivos de las escuelas. Más allá de esta dificultad, el proceso implicó el desafío de repensarnos como docentes universitarios, dando la palabra a otros actores del proceso para enriquecer la perspectiva que nuestros alumnos tienen de la realidad educativa.

| La experiencia obligó a la cátedra a romper los modos convencionales de enseñar “Tecnología Educativa”. Las transformaciones profundas no sólo fueron en las formas, sino en la decisión de qué contenidos y en qué orden abordarlos. Un gran desafío fue mostrar que se puede enseñar y aprender de múltiples maneras y en diversidad de contextos. Así fue por tanto que rompimos la idea de clase universitaria, nos trasladamos a la escuela/IFD y pusimos en acto la enseñanza situada, el aprendizaje colaborativo y en la práctica.

| Lo que aprendieron los alumnos sobre tecnología educativa abarca una gama heterogénea de saberes. Este conjunto de saberes abarcó tanto a los conocimientos propios del campo disciplinar y a la intervención profesional en él, desde un posicionamiento epistemológico e ideológico-político, hasta el manejo técnico de ciertos recursos, lo que los posicionó como co-productores de contenidos, a la vez que como ayudantes técnicos a la hora de la intervención.

Más allá de estos logros, creemos que pensar el desarrollo de la propuesta como experiencia dejó abiertas las puertas para seguir imaginando y construyendo prácticas profesionales y modos de saber más sensibles al afuera universitario así como a los propios sentires y preocupaciones de los actores sociales. Siguiendo a Larrosa (2005) podemos señalar que como experiencia, estas cuestiones son difíciles de expresar y de apresar en un texto como el presente, ya que remiten al orden de la pasión y la sensibilidad.

Conclusión

A modo de conclusión, podemos afirmar que si bien la experiencia de PSC no ha sido continuada en el ciclo lectivo 2016, su concreción fue altamente significativa por los aspectos referidos. En especial, porque permitió llevar a cabo una experiencia de trabajo en conjunto, de manera horizontal, auténticamente colaborativa, que dejó aportes valiosos tanto para las escuelas y los docentes participantes como para la formación de los pedagogos.

Estamos convencidas de que construir, reflexionar, dialogar junto a aquellos actores de las comunidades educativas instala un camino significativo para los procesos de aprendizaje y nos aproxima a universos singulares que son más interesantes cuando se comprenden y se piensan a partir de experiencias en terreno.

Bibliografía

- ANIJOVICH, R; CAPPELLETTI, G; Mora, S. y SABELLI, M.J. (2009) *Transitar la formación pedagógica*. Buenos Aires: Paidós.
- BOURDIEU, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- CHARLOT, B. (2007). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: El Zorzal.
- EDELSTEIN, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- GEZMET, S.G y SÁNCHEZ DAGÚM, E. (2013) “*Debates actuales sobre extensión universitaria*”. En Barrieto, M. *Compendio bibliográfico asignatura Extensión Universitaria*. Córdoba. Secretaría de Extensión, UNC.
- GONZÁLEZ FERNÁNDEZ LARREA, M. y GONZÁLEZ GONZÁLEZ, G. (2003) “*Extensión universitaria: principales tendencias en su evolución y desarrollo*”. En Revista Cubana de Educación Superior; XXI 11. Cuba.
- LARROSA, J. (2005) “*Experiencia y alteridad en educación*”. En Skliar, C. y Larrosa, J. (Comp.) *Experiencia y alteridad en educación*. Buenos Aires: FLACSO, Homosapiens.
- PERALTA, M.I. Documento Pronunciamento sobre la función de extensión en la Universidad pública. II Foro de Extensión Universitaria – UNC – 2 y 3 de Octubre 2008. Disponible en: <http://www.extension.unc.edu.ar/2o-foro-de-extension> - Fecha de consulta: 18/08/2016
- PERALTA, M.I (2008) “*Aportes a la conceptualización y gestión de la extensión universitaria en nuestra universidad pública*”. En: Revista E+E 1, año I, Octubre. Ed. Facultad de Filosofía y Humanidades, UNC.
- SOUSA SANTOS, B. (2010). *Descolonizar el saber. Reinventar el poder*. Uruguay: Ediciones Trilce.
- TERIGI, F. (2012) *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación: documento básico*. 1era edición. Bs. As: Santillana. Disponible en: http://www.fundacionsantillana.com/PDFs/documento_bsico_2012.pdf - Fecha de consulta: 18/08/2016

Licencia Creative Commons

Este artículo se distribuye bajo una Licencia CCReconocimiento SinObraDerivada 4.0 internacional.

