Voces de la Educación

Dossier

Desafíos pedagógicos de la educación híbrida

CONACYT

ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

Voces de la Educación

Revista Independiente
ISSN 1665-1596

Editor
Víctor Manuel Gutiérrez Torres

Comité Científico Internacional
Guillermo Almeyra, Manuel Area Moreiral, Alcira Beatriz Bonilla, Antonio Bolívar Botía, Carlos Calvo Muñoz, María Antonia Casanova, César Delgado Lombana, Tomás Domingo Moratalla, Madza Ednir, José Ramón Fabelo Corzo, José Antonio Fernández Bravo, Adriana Mabel Fresquet, Lina Esmeralda Flórez Perdomo, Juan Luis Fuentes Gómez, Carina Kaplan, María Ángeles Llorente Cortes, Agustin Ortega Cabrera, Jane Paiva, Juan Carlos Palafox Pérez de Salazar, Manuel Alejandro Prada Londoño, Gerardo Ramos Serpa, Conceição Silva Soares, Boris Rafael Tristá Pérez, Jurjo Torres Santomé.

Comité Científico Nacional
Hugo Aboites Aguilar, Hugo Casanova Cardiel, Inés Dussel, Lyle Figueroa Sevillano+, Pedro Linares Fernández, Martín López Calva, Patricia Medina Melgarejo, Irazema Edith Ramírez Hernández, Virginia Romero Plana, José Alfredo Zavaleta Betancourt.

Dictaminadores
Flavio de Jesús Castillo Silva, Claudia González Castro, Jesús Manso, Luz Areli Mendoza Méndez, María De los Ángeles Muñoz González, Oscar Fernando López Meraz, Hadar Enif Martínez Gallegos, Claritza Arlenet Peña Zerpa, Jesús Fernando Pérez Lorenzo, Jaime A. Portal Gallardo, Ana Isabel Ríos Maldonado, Luis Antonio Romero García, María de los Dolores Valadez Sierra

VOCES DE LA EDUCACIÓN, publicación semestral de libre acceso y arbitrada en formato electrónico, preparada para ser impresa, con edición papel cultural. Para donar a bibliotecas.

El objetivo principal es establecer puentes de comunicación académica que permitan promover y difundir los hallazgos obtenidos en los estudio de las distintas problemáticas educativas, tanto nacionales como internacionales. Los contenidos son libres y se dirigen principalmente a estudiantes y especialistas de cualquier disciplina interesados en el campo educativo. Los artículos incluyen argumentos sólidos y fundamentados.

Los autores certifican que el artículo presentado no ha sido publicado ni está en vías de consideración por otra revista. Se autoriza la comunicación pública del artículo tanto de modo completo como parcial, con la debida cita de la publicación inicial de la obra en esta revista, para fines educativos. Queda absolutamente prohibida su comercialización.

VOCES DE LA EDUCACIÓN, Número especial 5 2022, es una publicación semestral editada por Víctor Manuel Gutiérrez Torres, Av. Zaragoza 14, Zona Centro, C.P. 91000, Xalapa, Veracruz, México, Editor responsable: Víctor Manuel Gutiérrez Torres. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2016-061316514400-223, Registro del ISSN 2448-6248 (electrónico) Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2001-120417295200-102 Registro del ISSN 1665-1596 (impresa), ambos expedidos por el Instituto Nacional del Derecho de Autor INDAUTOR.
www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces, vocesdelaeducacion1@gmail.com. Responsable de la última actualización de este Número: Víctor Manuel Gutiérrez Torres, Av. Zaragoza 14, Zona Centro, C.P. 91000, Xalapa, Veracruz, México, este número se terminó de imprimir el 01 de feb. del año en curso, con un tiraje de 150 ejemplares.

Reflexiones en torno a la participación de los niños y niñas en innovaciones educativas durante la pandemia
Rayen Condeza……..5

Ni malas ni buenas: Escenarios del encuentro entre infancias y pantallas
Daniel Brailovsky, Susan De Angelis y Gabriel Scaletta Melo……25

Alfabetización mediática y digital en México. Un análisis bibliométrico 2000-2021
Janneth Trejo-Quintana y Rubén Oliver Espinoza……..52

Las prácticas de la enseñanza en entornos virtuales: dimensiones didácticas emergentes en el contexto de aislamiento
Mariana Maggio, Carina Lion y Jimena Jacubovich…..83

Los proyectos de innovación como espacios de preparación para la virtualidad
Nancy Peré, Virginia Fachinetti y Vanesa Sanguinetti……..116

Participación estudiantil y digitalización de la vida en común: notas sobre una experiencia
Myriam Southwell y Martín Almuna ……135

YouTube como infraestructura educativa. Alineamientos y desacoples entre los medios digitales conectivos y las prácticas escolares
Patricia Ferrante e Inés Dussel ……165

Aprender las Cuestiones Socialmente Vivas con medios digitales. El caso de la formación docente en el AMBA, Argentina
Virginia Saez, Ana Paula Cappadona y Lucio Nemirovsky……197

Experiencias docentes en pandemia. Las escuelas secundarias argentinas entre la virtualidad y el desafío del regreso a la presencialidad
Andrea Iglesias, Denise Alterman y Agostina Giovanardi ……..217

Dossier "Desafíos pedagógicos de la educación híbrida"

Coordinadoras: Dra. Virginia Saez y Dra. Andrea Iglesias

Resumen

Este Dossier reúne un conjunto de artículos que presentan indagaciones y resultados de investigaciones sobre los nuevos saberes asociados a la digitalización de la vida escolar y las instituciones educativas presentes durante la pandemia COVID 19 y en el contexto actual de postpandemia. Las colaboraciones de México, Chile, Uruguay y Argentina que aquí presentamos aportan a los debates actuales sobre las experiencias educativas en el marco de la bimodalidad y la educación híbrida tras el regreso a la presencialidad en las instituciones educativas; las nuevas configuraciones institucionales, conectividad y brechas digitales; los diseños educativos, el uso de recursos multimedia y las redes sociales; los nuevos modos de circulación, producción del saber y lenguajes multimediales; los vínculos entre educación, tecnologías y ciudadanía digital; y los desafíos del trabajo y la formación docente vinculados a la alfabetización digital y la alfabetización mediática informacional. Esperamos que esta producción contribuya a enriquecer el diálogo entre colegas y aporte a la construcción del conocimiento en el campo de investigación educativa de América Latina.

Reflexiones en torno a la participación de los niños y niñas en innovaciones educativas durante la pandemia
Reflections on children's participation in educational innovations during the pandemic

Rayen Condeza[1]

Resumen: Este artículo reflexiona sobre la necesidad de una participación efectiva de los niños y las niñas en las innovaciones educativas realizadas durante la pandemia por COVID-19, como una forma de contribuir a responder al llamado del Comité de Derechos del Niño de Naciones Unidas realizado en abril de 2020 de incluir sus opiniones y participación en las medidas adoptadas.

Palabras clave: participación de la niñez- innovación educativa- COVID-19- cambio social.

Abstract: This article reflects on the need for effective participation of children in educational innovations made during the COVID-19 pandemic, as a way to contribute to responding to the call of the United Nations Committee on the Rights of the Child made in April 2020 to include their opinions and participation in the measures adopted.

Keywords: children's participation- educational innovation- COVID-19- social change.

Forma de citar: Condeza, R. (2022). Reflexiones en torno a la participación de los niños y niñas en innovaciones educativas durante la pandemia. *Voces de la educación, número especial*, 5-24.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

[1] Pontificia Universidad Católica de Chile, email: rcondeza@uc.cl

Reflexiones en torno a la participación de los niños y niñas en innovaciones educativas durante la pandemia

Introducción

Uno de los principales ángulos desde los cuales se analiza el impacto de la pandemia por COVID 19 en el contexto latinoamericano ha sido la carencia y la profundización de las desigualdades en la educación. En efecto, el paso abrupto de millones de personas a una modalidad de enseñanza-aprendizaje no presencial visibilizó importantes brechas educativas y digitales existentes, junto con agudizarlas (CEPAL-UNESCO,2020; Lloyd, 2020; Porlán, 2020; Salas et al. 2020), más aún en los niños con alguna discapacidad (Murillo & Duk, 2020). La pandemia también aceleró los desafíos que los educadores han enfrentado durante mucho tiempo, debido al ritmo del cambio en la sociedad de la información y el conocimiento (Condeza et al., 2021). Según los autores, estos desafíos previos incluyen, entre otros, educar a nuevas generaciones que interactúan a diario con los espacios de comunicación digital, así como la formación inicial y continua de los profesores en alfabetización mediática, digital e informacional (AMI). A lo anterior se agrega el fenómeno de la digitalización de la educación a través de la inteligencia artificial y la automatización de los procesos de crear, diseminar y acceder a la información (UNESCO IITE, 2020, 2021).

Por otra parte, el impacto sociocultural de la pandemia en la formación de los niños, niñas y adolescentes requiere de abordajes interdisciplinarios, lo que no es una demanda nueva. Previo a la emergencia sanitaria global, Ergler et al., (2015) subrayaban esta necesidad vislumbrada como una manera de avanzar en nuevas teorizaciones asociadas con los derechos de los niños, niñas y adolescentes, considerando cómo las tecnologías y la sociedad digital interactúan con las prácticas sociales, culturales y de comunicación de las niñeces contemporáneas y sus nuevas geografías, en un ecosistema móvil y desterritorializado. En otras palabras, con o sin pandemia "los recursos tecnológicos por sí mismos no producen un cambio docente, aunque pueden ayudar a promoverlo" (Porlán, 2020, p.1502-3). La afirmación de este autor es relevante, al menos para aquellos investigadores que ven en la tecnología educativa una estrategia en el proceso de aprendizaje por su mera presencia, sin requerir de una apropiación y organización participativas de los

procesos de enseñanza-aprendizaje apoyados por estas (Losada Cárdenas & Estrada, 2021).

Sin embargo, como afirma Wessels (2013), la brecha digital reproduce y reconfigura las inequidades y se despliega en distintos niveles. El primer nivel, es decir la brecha de acceso de las personas a internet y a distintos dispositivos informáticos ha tendido a ser el principal foco de las políticas públicas en educación en América Latina frente a la necesidad de socialización de las nuevas generaciones, en una sociedad crecientemente digital (Trucco, 2013). En un nivel más avanzado, la brecha se reproduce en el desarrollo de competencias digitales, las que se asocian a las posibilidades de participación de la ciudadanía a través de los medios y de las tecnologías de información y comunicación (Cortés et al., 2020).

En el caso de Chile, desde la perspectiva de la inclusión digital y del desarrollo de habilidades se ha visto que el nivel educativo de los padres afecta el desarrollo de este tipo de competencias digitales en los niños y niñas, en favor de las familias con mayor educación, en particular en el desarrollo de competencias mediáticas (Aydin, 2021). En Chile, eso sí, falta aún considerar el marco de la alfabetización mediática y digital en las mallas de formación universitaria de los educadores y en el curriculum escolar (Martínez Contreras, 2022). Desde la perspectiva de la salud mental de los niños, niñas y niños y sus adultos significativos, según Morales Retamal (2020) esta crisis producida por la pandemia nos obliga a reflexionar "sobre las implicancias que tendrá para las personas convivir con la vulnerabilidad y la incertidumbre, así como observar la producción de nuevas subjetividades en el campo de la vida cotidiana y la relación con el otro en la intimidad y en los espacios públicos y colectivos postpandemia" (p.305). No obstante, en el caso chileno, como afirman Salas et al (2020) al estudiar el impacto psicosocial de la pandemia en la comunidad educativa, los lineamientos del ministerio de Educación privilegiaron priorizar contenidos curriculares y la continuidad formal de los estudios, en un contexto totalmente diferente, desde las demandas de tareas y metas por cumplir, sin considerar a los niños, niñas y adolescentes ni la situación familiar también afectada por la pandemia. En un sentido similar, Muñoz Moreno y Lluch Molins (2020) sostienen que la educación es una, entre muchas formas, en que el COVID-19 pone a la sociedad en un espejo, por lo que "un número elevado de profesores ha reivindicado la importancia de actuar como un auténtico equipo, liderando valores y creando climas de esfuerzo y motivación que sostengan los centros escolares como

unas comunidades educativas" (p.1). Precisamente en el ámbito de iniciativas de la investigación en torno a las acciones de política pública impulsadas por distintos organismos que hayan promovido la participación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes durante el confinamiento, Ciordia et al., (2021) analizaron cualitativamente distintas experiencias que tuvieron lugar en modalidad virtual en Argentina y Chile. A partir de los hallazgos, sostienen que, si bien en los casos analizadas se promovía la toma de la palabra por las personas más jóvenes, estas ocurrían con presencia y mediaciones de los adultos. Ello se podría explicar en parte, argumentan, por los resguardos necesarios ante una participación en la que se está expuesto en línea, es decir como una medida de resguardo de las identidades. No obstante, precisan que entre los hallazgos "surgen actividades en las que la participación fue encabezada por adultos, sin toma de la palabra de los niños, adolescentes y jóvenes en todos los casos, o bien su participación fue pautada y reducida a un número pequeño de acciones directas" (p.27).

En dicho contexto, y considerando que la pandemia "ha puesto en evidencia también profundas carencias del sistema educativo y diferentes alternativas para afrontarlos" (Porlán, 2020, p.1502-2), este artículo se propuso explorar, precisamente, parte de la producción de esas nuevas subjetividades cotidianas (Morales Retamal, 2020), pero también en su mixtura con subjetividades anteriores que invisibilizan a las niñeces y adolescencias en su transcurso por el ámbito educativo, en una cultura principalmente adultocéntrica. En particular las subjetividades reflejadas en experiencias de innovación educativa durante el periodo de pandemia (2020-2021) llevadas a cabo en la educación primaria. Se consideró relevante explorar la producción reciente de estudios que se hayan concentrado en investigar cómo, desde la adversidad y utilizando las tecnologías a las que las comunidades educativas tenían acceso, los profesores se abrieron a un universo de posibilidades creativas y de participación de los niños, niñas y sus familias más allá de las tecnologías, en la línea de lo que Lamfri y Maturo (2021) llaman "las oportunidades que se nos presentan para repensar el lugar de las instituciones educativas y el trabajo docente" (p.14).

A través de esta reflexión se espera contribuir a responder al llamado del Comité de Derechos del Niño de Naciones Unidas realizado en abril de 2020 a los Estados, de incluir la participación de los niños, niñas y adolescentes en las medidas adoptadas, en particular que se consideraran sus opiniones "en la configuración y desarrollo de

las políticas de respuesta" (Del Moral Espín & Larkins, 2020, p.275). Por otra parte, el confinamiento también otorgó una visibilidad clara a la relación entre la familia y la escuela, en un escenario de interacción con un mayor grado de dependencia tecnológica, situación que también puso en el centro a esas dobles mediaciones adultas que guian los procesos de enseñanza-aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes. Pire Rojas (2022) observa este fenómeno en el contexto ecuatoriano durante el confinamiento, en torno al hogar como aula y a la necesidad de "tener en cuenta aspectos tan importantes como el entorno familiar de los estudiantes" (p. 75). Respecto a lo anterior, al analizar el rol de la familia en la reforma a la educación para América central, Martiniello (2000) relevaba la importancia de "obtener información de los padres, que pueda ser utilizada para promover el éxito del niño en la escuela" (p.177). Según la autora, "las escuelas familiarizadas con las condiciones de vida en la comunidad, la situación de las familias de sus estudiantes y la necesidad de trabajo de los niños, pueden ser más flexibles en el diseño de sus prácticas" (p.179). De manera que la importancia de considerar la perspectiva de la comunicación familiar y de la comunicación entre los integrantes de la comunidad educativa como un conjunto de oportunidades para afectar positivamente a los niños, niñas y adolescentes, así como para innovar en los procesos de enseñanza-aprendizaje era ya una deuda pendiente previa a la pandemia. El confinamiento también afectó los grados de vulnerabilidad de los niños y niñas, en particular, como afirma Salazar Orozco (2020) en casos de riesgo, donde ha ocurrido violencia y/o abuso infantil. Desde la perspectiva de la pediatría- Picherot (2020) considera que no se ha abordado de manera lo suficientemente profunda de qué manera la pandemia afectó la salud de los niños y niñas, en un rango amplio de situaciones, que van desde violencia intrafamiliar,vivenciar experiencias de dolor inesperadas, como enterarse de la muerte de un ser querido, hasta estar en contacto con adultos enmascarados.

En base a lo anterior esta reflexión se articula a partir de la revisión emergente de distintos estudios sobre experiencias que cumplen con criterios de inclusión que incluyan la participación de los niños, niñas y adolescentes. También espera ser un aporte a repertoriar innovaciones educativas aplicadas en el contexto educativo de la pandemia, cuyos resultados hayan sido publicados y que se enfoquen, de manera particular, en dos ámbitos: 1) estudios de casos que consideren la participación infantil o sus voces, por una parte, y 2) experiencias de innovación educativa durante

la pandemia en la que hayan participado niños, niñas o adolescentes, de preferencia experiencias de educación inicial y primaria.

Enfoques participativos con foco en los derechos de los niños y niñas durante la pandemia

En particular, en esta reflexión se opta por una visión humanista del proceso de enseñanza-aprendizaje, considerándolo en su dimensión comunicacional entre personas, es decir como un proceso en que las personas interactúan en espacios comunes y roles determinados. Desde una perspectiva de la comunicación-educación, la aproximación al fenómeno de la innovación educativa es una centrada en las personas, en sus modos de comunicación y en la posibilidad de participar y co-construir procesos educativos. Por sobre el medio o la tecnología comprendidos como factores de cambio social a priori, es decir como una visión difusionista y de determinismo tecnológico, aparece el valor de la articulación de las personas que se apropian de dichos cambios y que dialogan en torno a resolver, en conjunto y de manera participativa, problemáticas nuevas que enfrentan a diario. Entre los actores de esas comunidades están los niños, niñas y adolescentes, quienes a través de la comunicación y el desarrollo de competencias digitales también pueden superar barreras físicas, socioeconómicas o culturales y desarrollar sus identidades (Ergler et al., 2015).

Junto con lo anterior, ha comenzado a levantarse una agenda de investigación internacional sobre la intensificación del uso de internet durante la pandemia, en la que las personas a cargo de los niños y niñas no necesariamente pudieron guardar límites en su exposición en la red (Edwards, 2021). A ello se agregan los trabajos en torno a la construcción de la ciudadanía digital, en un contexto de cultura neoliberal, a través de las industrias de la cultura y las compañías de telecomunicaciones (Fueyo Gutiérrez et al., 2018), pues "la economía globalizada mediada por el vertiginoso avance de las tecnologías digitales en los países llamados «desarrollados» ha traído consigo nuevos retos, cambios y oportunidades, pero también profundas desigualdades sociales" (p.58). De hecho, a nivel europeo hay preocupación por la tensión que se vive al participar en la esfera digital y los riesgos de exposición de los niños y las niñas en el contexto de la pandemia, en tanto usuarios cautivos y más intensivos de los medios, a mensajes con contenido comercial, consumo y compra, así como a la subscripción de "contratos" en plataformas o redes sociales, además

del uso de datos personales (Livingstone & Stoilova, 2021). Algunos autores se refieren, incluso, al fenómeno de la dataficación de la infancia desde la niñez temprana (Mascheroni, 2020)

En ese sentido, como afirma Servaes (2012) al caracterizar el enfoque del desarrollo sostenible, el modelo participativo se posiciona en "el marco de la multiplicidad" (p.22), es decir, retomando a Freire (1983, citado por Servaes, 2012, p.22), "como el derecho de todos a tomar la palabra". Así, otro elemento fundamental que se recoge para esta reflexión es el de la necesidad de estudiar la participación de los niños, niñas y adolescentes, en un contexto de pandemia en dichas innovaciones educativas. Estas voces son importantes de resaltar, al menos en experiencias chilenas, en las que se tiende a acallarlas o invisibilizarlas.

Por ejemplo, en este país la población se informa mayoritariamente en los noticiarios de horario estelar en televisión abierta y durante el primer año de la pandemia su audiencia aumentó, incluyendo la conformada por niños, niñas y adolescentes (CNTV, 2021). Sabido es que las representaciones mediáticas son modos de conocer y de aproximarse a la realidad social e intentar comprenderla, como afirman Casado del Río et al., (2012) y que "la imagen de la infancia recogida y amplificada por los medios de comunicación contribuye a configurar la opinión pública respecto a ese colectivo." (p. 53). No obstante, al analizar la agenda informativa diaria sobre niñez y adolescencia entre marzo y junio de 2020 en los noticiarios de la televisión abierta chilena, es decir durante el primer año de la pandemia, los hallazgos muestran una concentración de las noticias en cuatro temáticas principales: abuso (28,4%), derechos de la niñez (24,8%), infractores de ley (22%) y participación en manifestaciones (14,7%) (Condeza et al., 2022). Según los autores, un 36% de las noticias presenta estereotipos y en muy pocos casos los canales dan la voz a los más jóvenes. En Chile, según las estadísticas de matrícula 2019 del ministerio de Educación (Centro de estudios Ministerio de Educación, 2020), había 5.175.121 personas en calidad de estudiantes en los distintos niveles de educación.

Al mismo tiempo, a partir de marzo 2020, el ministerio de Educación de Chile puso en marcha dos iniciativas, con distintas posibilidades de acceso a las tecnologías para suplir la falta de presencialidad, en la que no se consideró participación de los niños, niñas y adolescentes. *Aprendo en línea* (que requería acceso a internet o distribución de materiales para quienes no contaran con conexión) y una franja

curricular de televisión llamada *Aprendo TV*, puesta en marcha a partir de abril 2020, la que a su vez se emitía en *TV Educa Chile*. Esta última señal educativa también fue creada en razón de la pandemia por un acuerdo entre los distintos canales de televisión abierta con cobertura nacional o regional agrupados en la Asociación Nacional de Televisión (ANATEL) y la Asociación Regional de canales de televisión de señal abierta de Chile (ARCATEL). También participó la señal educativa del Consejo nacional de televisión de Chile, CNTV infantil, proveyendo de contenido a la señal. Además de los contenidos curriculares provenientes del ministerio de Educación llevados a un formato televisivo de *Aprendo TV* se incluían programas de entretención y educación provistos por los canales.

Con todo, según Salas et al. (2021), este tipo de medidas se implementaron en un país con una alta desigualdad estructural, de manera *adultocéntrica* y sin considerar que "el aislamiento sanitario genera una serie de dificultades que impactan sobre nuestros vínculos y entorno familiar (Scholten et al., 2020) y que los diversos actores de la comunidad escolar se ven naturalmente afectados por esta situación" (p.4). En el caso mexicano, Serrano, Ramírez y Palazuelo (2022) estudiaron los contenidos de los videos de la iniciativa *Aprende en casa* en la enseñanza secundaria durante la pandemia, para determinar qué posibilidades de participación de los adolescentes se asociaban a esos programas de televisión. A partir del estudio de una muestra de 153 programas, los autores hallaron que promovían "un rol pasivo en su aprendizaje, lo cual expone prácticas pedagógicas homogeneizadoras que se alejan de una perspectiva inclusiva de la educación" (p.29). Agregan que en dicha modalidad de educación a distancia se reprodujeron prácticas educativas tradicionales. También recomiendan "retomar la tecnología como un medio para conectar las cosmovisiones de múltiples realidades para construir nuevos aprendizajes" (Ibíd.).

En una encuesta aplicada al inicio de la pandemia en veinte países de Europa, el grupo de investigación en el que participan Del Moral Espín y Larkins, (2020) reportó que las personas encuestadas declaraban que los más jóvenes contribuían al bienestar de sus hogares y a compartir información sobre salud, si bien el 70% de quienes participaron en la encuesta no conocía alguna iniciativa relacionada con la pandemia que considerara la participación infantil. En el ámbito de la salud, por su parte, para responder a la pregunta sobre ¿Cuáles son los elementos centrales de la formulación de políticas públicas, con enfoque de derechos de la niñez y

adolescencia, en tiempos de pandemia COVID-19?, González y sus colaboradores (2021, p.2) procedieron a comparar 173 documentos asociados a políticas públicas adoptadas en Chile, Colombia y Perú desde la perspectiva de los derechos de la niñez, a partir de siete indicadores sobre su bienestar y perspectiva de derechos empleados en pediatría. Los hallazgos del análisis de contenido comparado "muestra la necesidad de que los países consideren a los NNA como sujetos sociales y políticos, e innoven en maneras alternativas para su participación en los asuntos que les competen" (González et al., p.6).

En el caso de experiencias con participación de familias en ambientes comunitarios en España, González Rodríguez (2022) sostiene que las estrategias con mayor éxito son "aquellas en las que las familias han tenido voz y se han sentido partícipes en su iniciativa y organización" (p.83).

Citando a Ochoa (2019), Melo-Letelier et al., (2022) afirman que en Chile las y los jóvenes son los menos escuchados en las comunidades educativas, en circunstancias que la escuela puede brindarles reconocimiento, lo que repercutiría en "sentirse valorados e implicados al momento de tomar decisiones, de expresarse y de generar un diálogo horizontal, logrando así un sentido de pertenencia a la comunidad escolar" (p.3). Según los autores, repensar la participación requiere de un cambio de visión respecto de las y los estudiantes y de otro cambio en las prácticas de participación. Por su parte Rodríguez Aguirre y Pérez (2021) confirman la existencia de experiencias en comunidades educativas vulnerables en Argentina, en las que profesionales del área de la educación dieron importancia a la voz y a la escucha de niños y niñas (0-14 años), en un contexto en el que, citando a UNICEF de ese país, las personas viviendo en situación de pobreza entre esas edades aumentó de siete millones en 2019 a ocho millones en diciembre de 2020.

Tras el retorno a la presencialidad, y basándose en la crítica del educador italiano Francesco Tonucci[2] sobre las medidas que afectaron a los niños y niñas y que restringieron sus derechos, sin consultar su opinión durante el primer año de la

[2] El psicopedagogo Francesco Tonucci manifestó al inicio del confinamiento global, en abril de 2020, su crítica y desacuerdo a que el foco de la educación ante esta situación de encierro fuera mantener la misma modalidad de educación en un formato virtual, en vez de ponerse en el lugar de los niños y de las niñas en torno a sus vivencias. Se recomienda al respecto consultar la entrevista disponible en acceso abierto realizada por Ana Pantalione y Gianluca Battista (2020), publicada en la sección Sociedad del diario El País de España (https://elpais.com/sociedad/2020-04-11/francesco-tonucci-no-perdamos-este-tiempo-precioso-dando-deberes.html).

pandemia, Etchebehere Arenas et al (2021) estudiaron las percepciones y emociones sobre la experiencia de niños y niñas de tres a cinco años en sus hogares durante el confinamiento en el contexto educativo uruguayo, a través de conversaciones (N=159 asistentes a un centro educativo). En este caso, a través de una metodología de investigación-acción cualitativa, los investigadores conversaron con los participantes en torno a la alegría que expresaron tener de compartir con sus familias, algunos miedos, echar de menos jugar y aprender en el centro educativo.

Experiencias de participación de los niños y niñas en innovaciones educativas durante la pandemia

En lo que concierne a innovaciones educativas durante la pandemia que incluyan la participación creativa de niños, niñas y adolescentes, Gómez Núñez et al., (2021) investigaron una experiencia interdisciplinaria en educación primaria en Cuenca (España), acaecida durante el confinamiento, en la que confluyeron las áreas de educación musical, lengua castellana, literatura, educación física y educación plástica para la puesta en escena de un cuento-ópera infantil. El proyecto se trabajó a través de una plataforma electrónica, a través de la cual se comunicaban los distintos integrantes de la comunidad educativa. En la experiencia participaron 22 niños y niñas de un sexto grado rural. Los profesores reportan que sus pupilos trabajaron de manera autónoma, que se sentían capaces, que proponían ideas y se sentían menos solos, además de ser muy valorada por la familia.

Elisondo et al., (2021) condujeron un estudio exploratorio con una muestra de 140 docentes residentes de un departamento de la provincia de Córdoba (Argentina), con el fin de investigar innovaciones llevadas a cabo durante el confinamiento, que activaran la participación activa de niños, niñas y adolescentes en un contexto mediado por las tecnologías, pero en contextos desiguales. Los autores definen las acciones creativas como "prácticas sociales que potencian el pensamiento divergente, la originalidad y las producciones alternativas" (p.1). Hallaron propuestas de actividades que suponen la participación activa de los niños, los jóvenes y sus familias. Ya sea para elaborar "pan casero, máscaras, barbijos, obras de teatro, cuentos, juegos, molinos de viento, maquetas, canciones, etc." (Elisondo et al., 2021, p.8). Los investigadores también sostienen observar cómo los espacios se reconfiguran, pues a través del acceso a lo virtual y a distintos dispositivos de comunicación se generan otras apropiaciones de la tecnología. Por ejemplo, afirman,

cuando un profesor participante en el estudio invita a representar el contenido de una pieza de teatro. Mientras algunos dibujan las escenas, otros optan por producir un audiolibro o las familias se graban en video actuando parte de la pieza, agregan.

Considerando la participación de las personas más jóvenes como un derecho humano básico y fundamental para desarrollar la autonomía y la ciudadanía, el proyecto *Gira por la infancia 2020* consistió en la comunicación de niños, niñas y adolescentes de veintidós países de tres continentes, África, América y Europa, quienes compartieron de manera virtual, durante once días, sus experiencias, sentimientos y propuestas para mejorar la educación que estaban recibiendo durante la pandemia (Jiménez-Hernández et al., 2021). En los países nórdicos y en Australia, el reconocimiento de la agencia de los niños y niñas, así como su derecho a la participación forma parte del curriculum escolar y los profesores están llamados a usar métodos participativos para que ellos puedan actuar, ser escuchados y escoger (Yngvesson et al., 2022). Las autoras emplearon el recurso de las narrativas autoetnográficas de cuatro apoderados en tres países, Australia, Suecia y Finlandia, en torno a las posibilidades de participación de los niños y niñas durante la pandemia, observando diferencias en la forma de honrar la palabra de los más pequeños o desigualdades en el acceso a la educación, así como a posibilidades de participación.

Denominadores comunes

Las investigaciones aquí analizadas que profundizaron en estudiar innovaciones educativas durante la pandemia con perspectiva de derechos de los niños, niñas y adolescentes pueden organizarse en tres ámbitos: 1) aquellas que investigan sus derechos desde la perspectiva o a través del reporte de otros adultos (es decir consultando a familiares o a docentes sobre las experiencias en que los más jóvenes participaron o sus voces fueron escuchadas); 2) estudios que consideran directamente a los niños, niñas y adolescentes como fuentes y participando de las innovaciones educativas en cuestión y 3) análisis documental de medidas de política pública, de manera de analizar cómo son considerados sus derechos a la expresión, comunicación y participación.

Goodwin-De Faria et al. (2021) sostienen que a pesar de las vulnerabilidades que los niños, niñas y adolescentes vivieron durante la pandemia, son al mismo tiempo los más activos en sus respuestas participativas a la emergencia global. Afirman que la enfermedad ha abierto nuevos espacios y oportunidades para la participación de los niños. Dan ejemplos de cómo a nivel global han levantado información para cuidarse sobre el Covid-19 en las redes digitales, en activismo medioambiental o participando en oportunidades educacionales únicas. Por ello sostienen que los constructos adultos sobre su vulnerabilidad, inocencia y necesidad de protección pueden ser trascendidos cuando nos situamos desde la vereda de su agencia y derechos a participar. Esto es adicionalmente relevante si observamos casos específicos de nuevas temáticas de educación que pueden considerarse urgentes a nivel local, regional y globales, como la necesidad de participación de los más jóvenes en el aprendizaje sobre el cambio climático y la protección del medio ambiente. En un eje de formación hacia la sustentabilidad tan sensible como este, previo a la pandemia Prosser y Romo Medina (2019) estudian la baja presencia de investigaciones en español y de autores del sur global sobre educación ambiental, en un metanálisis de literatura de una década (1999-2019). En sus hallazgos también observan que junto con la baja participación de los estudiantes en los proyectos de investigación publicados.

Lo observado por estos autores permite afirmar la relevancia que tiene generar reflexiones transdisciplinarias, como una forma de abordar las complejidades que enfrentan las actuales generaciones de niños, niñas y adolescentes, las por venir y los investigadores del ámbito de los estudios sobre infancia y adolescencia. Lyengar (2021), por su parte, considera que se debe repensar la educación a partir de la COVID-19 desde modelos de comunidades participativas. Urge al sistema educativo a ser flexible y a organizar comunidades centradas en el involucramiento de las familias, con proyectos de aprendizaje basados en la experiencia y participación de los niños y niñas, para entregarles de esa manera más oportunidades. Zhao y Watterson (2021) proponen tres cambios relevantes para la educación posterior a la pandemia: 1) un curriculum centrado en el desarrollo, personalizado y evolutivo; 2) una pedagogía centrada en los estudiantes, basada en la indagación, auténtica y propositiva y 3) una enseñanza que capitalice en las fortalezas de las modalidades de aprendizaje sincrónicas y asincrónicas. Estos cambios deberían de incluir, no obstante, consideraciones especiales para aquellos niños, niñas y adolescentes que

según Raman et al., (2020) son los que están más a riesgo en un contexto de pandemia, a saber las niñeces viviendo en situación de pobreza, de los pueblos originarios, los refugiados, migrantes y desplazados, aquellos con riesgo de violencia o de explotación, los huérfanos o abandonados, aquellos que presentan alguna condición particular o una discapacidad, quienes están en residencias o en modalidades de cuidado alternativo o detenidos/en conflicto con la ley, así como quienes sufren de discriminación, incluida la discriminación por género. Según Petts et al., la pandemia ha sido, precisamente, una de género, pues las madres han sido las principales afectadas en sus empleos, al haber abordado mayoritariamente la educación en las casas en comparación a la situación de los hombres. Junto con ello se precisa considerar el impacto socio-emocional del confinamiento en los niños, niñas y adolescentes (Egan et al., 2021). Es posible y necesario producir reflexiones y diálogos fecundos en torno a las innovaciones educativas acaecidas durante la pandemia y escudriñar, con mayor profundidad en estudios específicos sobre cómo es que fueron considerados los derechos de los niños, por una parte y cómo, más allá de situaciones de emergencia se comienza a integrar en el sistema educativo el elemento de la agencia de los niños, niñas y adolescentes, además de sus distintos derechos, consagrados en un articulado de Naciones Unidas en 1989, hace más de 30 años. Como afirma Nyland (2008) el aprendizaje participativo tiene el potencial de aumentar nuestro entendimiento de los niños y de las niñas de su propio desarrollo. Desde esa mirada, los profesores y los adultos promueven escenarios en los que la participación y el respeto al punto de vista de los niños se encarnan en prácticas y en las relaciones humanas.

Referencias

Aydin, M. (2021). Does the digital divide matter? Factors and conditions that promote ICT literacy. *Telematics and Informatics*, 58. https://doi.org/10.1016/j.tele.2020.101536

CEPAL-UNESCO (2020). *Informe COVID-19 CEPAL UNESCO. La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. https://repositorio.cepal.org/handle/11362/45904

Centro de estudios Ministerio de Educación (2020). *Resumen estadístico de la educación 2019*. (Statistical Summary of Education 2019). Centro de estudios, Ministerio de Educación de Chile.

Ciordia, C., Arpini, E., Roizen, G., Vázquez, M., Parra, M.A. & y Palenzuela Fundora, Y. (2021). *Políticas públicas y participación de niños, niñas y jóvenes durante la pandemia desde un abordaje cualitativo: Argentina y Chile*, 2020-2021 CLACSO. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20210811113806/Observatorio-en-infancias-y-juventudes-A1N2.pdf

CNTV (2021). Anuario estadístico. Oferta y consumo de televisión 2020. (Statistical yearbook. Television offer and consumption 2020). https://www.cntv.cl/wp-content/uploads/2021/04/ANUARIO-ESTADISTICO-DE-OFERTA-y-CONSUMO-2020-4.pdf

Condeza, R., Salinas, A., Galvez, M. & Fernández, F. (2021). De TV Educa Chile a una política pública de TV educativa. *Temas de la Agenda Pública*, 16 (147), 1-18, Centro de Políticas Públicas UC Chile. https://politicaspublicas.uc.cl/publicacion/de-tv-educa-chile-a-una-politica-publica-de-television-educativa/

Condeza, R.; Hoechsmann, M. & Frau Meigs, D. (2022). Nuevos retos del profesorado ante la enseñanza digital en la era post-Covid [New challenges for teachers in the context of digital learning and the Post-Covid era]. Comunicar,70, https://www.revistacomunicar.com/pdf/70/presentacion-es.pdf

Cortés, F.; De Tezanos-Pinto, P.; Helsper, E.; Lay, S. & Novoa, C.(2020). *¿Se ha reducido la brecha digital en Chile? Diferencias entre accesos, usos y factores asociados al empleo de Internet*. CENTRO UC Medición Mide. https://mideuc.cl/wp-content/uploads/2020/08/MIDevidencias-N22.pdf

Del Moral-Espín, L. & Larkins, C. (2020). Construyendo sobre arcoíris: apoyando la participación de niños, niñas y adolescentes en la configuración de respuestas al COVID-191. *Sociedad e Infancias*, 4, 275-277. http://dx.doi.org/10.5209/soci.69651

Edwards, S. (2021). Cyber-safety and COVID-19 in the early years: A research agenda. *Journal of Early Childhood Research*, 19,(3), 396-410. https://doi.org/10.1177/1476718X211014908

Egan, S.M., Pope, J., Moloney, M., Hoyne,C. & Beatty, C.(2021). Missing Early Education and Care During the Pandemic: The Socio-Emotional Impact of the COVID-19 Crisis on Young Children. *Early Childhood Education Journal*, 49, 925-934. https://doi.org/10.1007/s10643-021-01193-2

Elisondo, R.C.; Melgar, M.F.; Chesta, R.C. & Siracusa, M. (2021). Prácticas creativas en contextos educativos desiguales. Un estudio con docentes argentinos en tiempos de COVID-19 (Creative practices in unequal educational contexts. A study with Argentinian teachers in times of COVID-19). *Diálogos sobre educación*, 12(22), https://doi.org/10.32870/dse.v0i22.873

Ergler, Ch.; Kearns, R.; Witten, K. & Porter, G. (2015). Digital Methodologies and Practices in children's geographies. 129-140. *Children's Geographies*, 14, 2, https://doi.org/10.1080/14733285.2015.1129394

Etchebehere Arenas, G.; León Siri, R. D.; Silva Paredes, F.; Fernández Hernández, D. S. & Quintana Sassone, S. M. (2021). Percepciones y emociones ante la pandemia: recogiendo las voces de niños y niñas de una institución de educación inicial pública del Uruguay. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, *11*(1), 8-35. https://doi.org/10.26864/pcs.v11.n1.1

Fueyo Gutiérrez, A.; Rodríguez Hoyos, C. & Hoeschmann, M. (2018). Construyendo Ciudadanía Global en Tiempos de Neoliberalismo: Confluencias entre la Educación Mediática y la Alfabetización Digital (Building Global Citizenship in a Neoliberal Age: Convergences between Media Education and Digital Literacy). *RIFOP: Revista interuniversitaria de formación del profesorado: continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales*, 32, (91), 57-68. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6441412

González, F.; Pinzón-Segura, M.C.; Pineda-Restrepo, B.L.; Calle-Dávila, M.D.C.; Siles Valenzuela, E.; Herrera-Olano, N.; Mesa Rubio, M.L. (2021). Respuesta con enfoque de derechos de la niñez frente a la pandemia por COVID-19 en Chile, Colombia y Perú (Response to the COVID-19 Pandemic in Chile, Colombia, and Peru from a children's rights perspective). *Rev Panam Salud Publica*, 22;45: e151. https://doi.org/10.26633/RPSP.2021.151

González Rodríguez, E. (2022). La participación comunitaria en el ámbito educativo durante la COVID-19. *Indivisa, Bol. Estud. Invest*., 21, 83-109. https://publicaciones.lasallecampus.es/index.php/INDIVISA/article/view/607/629

Gómez Núñez, M.I.; Cano Muñoz, M.A. & Gómez Núñez, J.A. (2021). La ópera infantil como medio de aprendizaje y unión en tiempos de Covid-19: propuesta interdisciplinar de educación a distancia. *Revista electrónica complutense de educación musical*, 18, 3-14. http://dx.doi.org/10.5209/reciem.71433

Goodwin-De Faria, C.; Bendo, D; & Mitchell, R. (2021). "Post-COVID" Childhood's?: Transdisciplinary Reflections on Participatroy *Praxis* in the Lives of 21st Century Children. *The International Journal of Children's rights*, 29, 371-399. https://brill.com/view/journals/chil/29/2/article-p371_371.xml?ebody=pdf-49903

Jiménez Hernández, A.S.; Cáceres-Muñoz, J., & Martín-Sánchez, M. Social Justice, Participation and School during the COVID-19—The International Project Gira por laInfancia. *Sustainability*, 13, 2704. https://doi.org/10.3390/su13052704

Mascheroni, G. (2020). Datafied childhoods: Contextualising datafication in everyday life *Current Sociology*, 68, (6), 798-813. https://doi.org/10.1177/0011392118807534

Morales Retamal, C. (2020). Salud mental de los niños, niñas y adolescentes en situación de confinamiento. *Revista Anales*,17, séptima serie, 305-318. https://doi.org/10.5354/0717-8883.2020.58931

Lamfri, N. & Maturo, Y. (2021). Educar en pandemia: tensiones y oportunidades. *Educar en Córdoba*, 38, 14-18. https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/138187

Livingstone, S. & Stoilova,M. (2021). The 4Cs: Classifying Online Risk to Children. (CO:RE Short Report Series on Key Topics). Hamburg: Leibniz-Institut für Medienforschung | Hans-Bredow-Institut (HBI); CO:RE - Children Online: Research and Evidence. https://doi.org/10.21241/ssoar.71817

Lloyd, M. (2020). Desigualdades educativas y la brecha digital en tiempos de COVID-19. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 115-121). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Losada Cárdenas, M. Ángel, & Peña Estrada, C. C. (2021). Pandemia covid-19: Procesos de autoorganización desde la tecnología educativa. (Original). *Roca. Revista científico - educacional de la provincia Granma*, 17(1), 421-438. https://revistas.udg.co.cu/index.php/roca/article/view/2236

Lyengar, R. (2021). Rethinking community participation in education post Covid-19. *Prospects*, 437-447. https://link.springer.com/article/10.1007/s11125-020-09538-2

Martínez Contreras, M. (2022). *Academia de Alfabetización Mediática e informacional: Curso de especialización para docentes en ejercicio y en formación*. Tesis para optar al

grado de Magíster en Comunicación y Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile (no publicada).

Melo-Letelier, G., Alfaro, N., Córdova, J., Manghi, D., & Arancibia, F. (2022). Abriendo espacios de participación virtual multimodal a jóvenes durante la pandemia covid-19. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 20(2), 1-23. https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.20.3.5528

Martiniello, M. (2000). Participación de los padres en la educación: hacia una taxonomía para América Latina. En Navarro, J.C., Taylor, K., Bernasconi, A. & Tyler, L. (Eds.). *Perspectivas sobre la reforma educativa. América central en el contexto de políticas de educación en Las Américas*. USAID, BID, HIID.

Murillo, J. & Duk, C. (2020). El COVID-19 y las brechas educativas. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*, 14(1), 11-13. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011

Muñoz Moreno,J. L. & Lluch Molins, L.(2020). Educación y COVID-19: colaboración de las familias y tareas escolares. *Revista internacional de educación para la justicia social,* 2020 9(3e), 1-17.

Nyland, B. (2008). The guiding principles of participation: infant, toddler groups and the United Nations Convention on the rights of the child. En Berthelsen, D., Brownley, J. & Johansson, E. (Eds.). *Participatory learning in the early years*. Routledge.

Petts, R., Carlson, D. & Pepin, J. (2021). A gendered pandemic: Childcare, homeschooling and parent's employment during COVID-19. *Gender Work Organ*, 28(S2),515-534. https://doi.org/10.1111/gwao.12614

Picherot, G. (2021). Les enfants, la Covid, l'école … Protection des enfants à l'ère de la Covid. *Perfectionnement en Pédiatrie*, 3(4): 317–325. https://doi.org/10.1016/j.perped.2020.10.013

Pire Rojas, A. (2022). Relación escuela-familia: análisis de la comunicación, participación y escenario tecnológico en tiempos de COVID-19. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(2), 75-84.

Porlán, R. (2020). El cambio de la enseñanza y el aprendizaje en tiempos de pandemia. *Revista de educación ambiental y sostenibilidad*, 2(1), 1502, https://doi.org/10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2020.v2.i1.1502

Prosser, G., & Romo-Medina, I. (2019). Investigación en Educación Ambiental con Menores en Inberoamérica: Una revisión bibliométrica de 1999 a 2019. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(83), 1027–1053. https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v24n83/1405-6666-rmie-24-83-1027.pdf

Salas, G., Santander, P., Precht, A., Scholten, H., Moretti, R., & López-López, W. (2020). COVID-19: impacto psicosocial en la escuela en Chile. Desigualdades y desafíos para Latinoamérica. Avances en Psicología Latinoamericana, 38(2), 1-17. https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.9404

Raman S, Harries M, Nathawad R, Kyeremateng R, Seth R, Lonne B; International Society for Social Pediatrics & Child Health (ISSOP) COVID 19 Working Group (2020). Where do we go from here? A child rights-based response to COVID-19. *BMJ Paediatr Open*. 2020 Jun 15;4(1):e000714. https://doi.org/10.1136/bmjpo-2020-000714

Rodríguez Aguirre, P., & Pérez, G. P. (2021). Reflexiones desde profesionales de la educación que escucharon la voz de niños/as y adolescentes de sectores vulnerables durante la pandemia COVID-19 en Argentina. *Ciudadanías. Revista De Políticas Sociales Urbanas*, (8). http://revistas.untref.edu.ar/index.php/ciudadanias/article/view/1121

Salazar Orozco, R. H. (2021). Medidas administrativas de protección en favor de niños y adolescentes en tiempos de pandemia. Sociedad &Amp; Tecnología, 4(S1), 144–158. https://doi.org/10.51247/st.v4iS1.120

Serrano, D.; Ramírez, A. & Palazuelo, I. (2022). Educación a Distancia. Posibilidades de Inclusión y Participación Estudiantil. REICE, *Revista Latinoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 20, (2), 29-45. https://revistas.uam.es/reice/article/view/15426

Servaes, J. (2012). Comunicación para el desarrollo sostenible y el cambio social. Una visión general. *Cuadernos de Información y Comunicación,*17, 17-40.

Trucco, D. (2013). The Digital divide in the Latin American context. In Ragnedda, M. & Muschert, G.M. (Eds.). *The Digital Divide. The Internet and social inequality in international perspective* (253-268). Routledge.

UNESCO IITE (2020). *AI in Education: Change at the Speed of Learning.* UNESCO.

UNESCO IITE (2021). *Artificial Intelligence: Media and Information Literacy, Human Rights and Freedom of Expression*. UNESCO.

Wessels, B. (2013). The reproduction and reconfiguration of inequality: Differentiation and class, status and power in the dynamics of digital divides. In Ragnedda, M. & Muschert, G.M. (Eds.). *The Digital Divide. The Internet and social inequality in international perspective* (253-268). Routledge.

Yngvesson, T.; Kangas, J.; Harju-Luukkainen, H.; & Garvis, S (2022). Children's participation in education during COVID-19. In Henderson, L.; Bussey, K. & Banu

Ebrahim, H. (Eds.). *Early Childhood Education and Care in a Global Pandemic. How the Sector Responded, Spoke back and Generate Knowledge*.Routledge.

Zhao, Y. & Watterston, J. (2021). The changes we need. Education post-COVID. *Journal of Educational Change*. https://link.springer.com/article/10.1007/s10833-021-09417-3

Acerca de la autora

Rayén Condeza

Profesora Asociada, Facultad de Comunicaciones UC. PhD en Comunicaciones, Université de Montréal. Magíster en Ciencias de la educación, Diseño de Instrucción, Pontificia Universidad Católica de Chile. DES Formation à Distance, Téluq-Uqàm, Canadá. Periodista y Licenciada Información Social UC. Ha sido directora del Magíster en Comunicación Social con mención en Comunicación y Educación UC. Investigadora principal "La construcción mediática de la infancia: una aproximación desde lo informativo, lo publicitario y lo institucional", Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología de Chile, Fondecyt/Conicyt 2019-2022.

Ni malas ni buenas: Escenarios del encuentro entre infancias y pantallas
Neither bad nor good: Scenarios of the meeting between childhoods and screens

Daniel Brailovsky[1]

Susan De Angelis[2]

Gabriel Scaletta Melo[3]

Resumen: Los materiales producidos por entidades ligadas a la salud de las infancias como la OMS, UNICEF o la OPS tienden a enumerar argumentos en contra de las tecnologías, desde los que se desalienta el "uso", la "exposición" o el "consumo" de pantallas por parte de niñas y niños. Los diseños curriculares para la educación inicial, al contrario, se refieren a las tecnologías como parte de los saberes a enseñar, como oportunidades para la innovación, potenciales recursos para la enseñanza o incluso como rasgos de las llamadas nuevas infancias. En este artículo procuraremos analizar los escenarios de encuentro entre infancias y tecnologías que surgen de ambas fuentes, sobre la hipótesis de que consideran escenarios muy diferentes: no hablan de las mismas tecnologías ni de las mismas infancias. La producción se inscribe en un estudio en curso de la Universidad Pedagógica Nacional, titulado "Infancias, tecnologías digitales y escuela: un análisis desde la educación infantil".

Palabras Clave: Educación Inicial - Nuevas Tecnologías – Infancias - Salud

Abstract: The materials produced by entities linked to children's health, such as WHO, UNICEF or PAHO tend to list arguments against technologies, where "use", "exposure" or "consumption" of screens by girls and boys is discouraged. Curricular documents for initial education, on the contrary, refer to technologies as part of the knowledge to be taught, as opportunities for innovation, potential resources for teaching or even as features of the so-called new childhoods. In this article we

[1] Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE), Argentina, email: daniel.brailovsky@unipe.edu.ar

[2] Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE), Argentina, email: susan.de.angelis@unipe.edu.ar

[3] Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE), Argentina, email: gabriel.scaletta@unipe.edu.ar

analyze the relationship between childhoods and technologies that arise from both sources, on the hypothesis that they consider very different scenarios: they do not speak of the same technologies or the same childhoods. The production is part of an ongoing study by the Universidad Pedagógica Nacional, entitled "Childhood, digital technologies and school: an analysis from early childhood education."

Keywords: Early Education - Technologies - Childhood – Health.

Forma de citar: Brailovsky, D., De Angelis, S. & Scaletta, G. (2022). Ni malas ni buenas: Escenarios del encuentro entre infancias y pantallas. *Voces de la educación, número especial*, 25-51.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Ni malas ni buenas: Escenarios del encuentro entre infancias y pantallas

1. Introducción. Infancias y pantallas, un escenario complejo

La relación entre infancias y pantallas forma parte de los debates pedagógicos contemporáneos. Discutir y analizar esa relación es no sólo un imperativo de la pedagogía sino también un modo de pensar, como adultos y como sociedad, el lugar que otorgamos a las tecnologías. Las pantallas se han vuelto presentes con mucha fuerza en los hogares, los espacios laborales, la vida de pareja, las amistades, y atraviesan la vida social y política (Van Dijck, 2016: Winner, 1983; Pentzold, 2011). Para las infancias, además, enmarcan en alguna medida sus modos de jugar, de vivir su niñez, de ser hijos y de ser alumnos (Buckingham, 2008; Duek, 2013). No hay prácticamente análisis contemporáneo de las infancias que no haga alguna referencia más o menos central a la cuestión de las tecnologías. Hablar de tecnologías y medios digitales en el nivel inicial, entendiéndolas como potentes maneras de representar, mirar y estar en el mundo, nos enfrenta entonces no sólo a desafíos didácticos (expresados en preguntas del orden de "¿cómo enseñar con tecnologías?"), sino también (y antes) a preguntas sobre qué tipo de relaciones son promovidas por las escuelas infantiles entre infancias y tecnologías, y qué lugar es habilitado para las distintas "versiones del mundo" que se disputan desde las pantallas ante los niños y niñas.

En este artículo, basado en una investigación en curso[4] , nos interesa caracterizar y poner en diálogo dos discursos que forman parte del debate público sobre la relación entre infancias y tecnologías. Por un lado, comentaremos el discurso que, desde el campo de la salud, se plasma en las distintas listas de recomendaciones que asociaciones pediátricas, organizaciones internacionales y otras entidades han producido al respecto. En esos documentos prevalece la postura de desalentar enfáticamente el encuentro entre infancias y pantallas. Por otro lado, opondremos el discurso pedagógico plasmado en los diseños curriculares para la educación inicial

[4] Proyecto de Investigación de línea de programación científica de la Universidad Pedagógica Nacional, titulado "Infancias, tecnologías digitales y escuela: un análisis desde la educación infantil", equipo integrado por Daniel Brailovsky (dir.), Ángela María Menchón, Gabriel Scaletta Melo, Laura Coppo, Susan De Angelis y Verónica Silva. Área Educación Inicial, Unipe, 2022-2023.

de Argentina, donde las tecnologías son vistas como parte de los saberes a enseñar, como formas culturales que deben ser incluidas de distintas maneras en la escuela y con las que se entabla incluso un diálogo crítico. A nivel pedagógico, se las conceptualiza como recursos y como oportunidades para la innovación, y no faltan las referencias a lo tecnológico como rasgo de las llamadas nuevas infancias.

Se trata de dos registros muy diferentes entre sí. Basten como ejemplo inicial las siguientes dos referencias: la Asociación Americana de Pediatría (AAP) afirma en su propuesta para la planificación del consumo mediático de niños y niñas que la tecnología empleada

> de forma inadecuada, puede reemplazar actividades importantes, tales como la interacción o relaciones personales, el tiempo para la familia, el juego al aire libre, el ejercicio y el tiempo de inactividad para estar desconectado y para dormir (AAP, 2021, p.1).

y sugiere particularmente, para los primeros cinco años de vida, "evitar o limitar el uso de los medios entre media y una hora al día" (Ibíd.). Del otro lado, la Ley Nacional de Educación, en la que los diseños curriculares se apoyan, define a las tecnologías como "contenidos curriculares indispensables para la inclusión en la sociedad del conocimiento" (LEY N° 26.206) y los NAP de Educación Digital, documento base de alcance nacional, afirman que la escuela infantil debe promover

> la identificación y utilización básica de los recursos digitales para la producción, recuperación, transformación y representación de información, en un marco de creatividad y juego" y que debe también acompañar "la exploración del ciberespacio y la selección de contenidos a partir de una búsqueda guiada promoviendo la curiosidad, la improvisación y el descubrimiento (MECCyT, 2019, p.16).

Poner frente a frente estos dos discursos nos ayudará a comprender algunos aspectos más específicos de una discusión que, en su apariencia dicotómica, da la sensación de representar posiciones 'a favor' y 'en contra' de las tecnologías en relación a las infancias. Intentaremos mostrar sin embargo que esta disputa es espuria, y que existen concepciones disímiles acerca de lo tecnológico tanto como acerca las infancias en ambos discursos. Estos contrastes impiden afirmar que representen partes equivalentes de un debate. Como en la clásica referencia de

Ranciere, se trata de un desacuerdo que no consiste en un "blanco" contra "negro", sino en todo caso en diferentes modos de mirar y entender la propia idea de blancura (Ranciere, 1996).

La tendencia a la polarización en las conceptualizaciones sobre infancias y tecnologías ha dado lugar a varios pares de conceptos (como las ideas de nativos e inmigrantes digitales o de tecnofílicos y tecnofóbicos) que vienen siendo puestas en cuestión por su tendencia a reducir o esencializar la cuestión (Ames, 2016). Nuestro análisis sugiere que, en realidad, lo que está en juego no es el valor (virtuoso o nocivo) de las tecnologías y medios digitales en relación a las infancias, sino el lugar que éstas ocupan o deberían ocupar en las prácticas de crianza y educación. Buscaremos mostrar que en ambos discursos se despliegan escenarios para el encuentro de infancias y tecnologías muy diferentes entre sí, que no admiten fácilmente ser considerados como análogos en tanto se apoyan en conceptos, escenarios y prácticas muy disímiles. Destacaremos entre las conclusiones algunas cualidades de lo escolar que permitirían pensar productivamente las relaciones entre infancias y tecnologías digitales.

En cuanto a las fuentes que emplearemos, hemos tomado una selección básica de listas de recomendaciones que son usualmente consideradas centrales a nivel internacional. Además de las últimas versiones de las recomendaciones elaboradas por la Academia Americana de Pediatría, la Sociedad Argentina de Pediatría, UNICEF, la OMS, la American Academy of Ophthalmology, la Organización Panamericana de la Salud y el grupo Alliance for Childhood, incluimos algunas otras referencias tomadas en estados del arte sobre el asunto, en los que se constatan las fuertes coincidencias que existen entre ellos, especialmente en lo que se refiere a restringir o limitar el acceso a las pantallas por parte de los más pequeños. Un estudio de Cartanyá-Hueso y otros encuadrado en el aumento de consumos digitales ante la crisis del COVID-19 (2021), por ejemplo, se dedicó a revisar y comparar las principales recomendaciones de cinco instituciones sanitarias sobre el uso y tiempo de pantallas para la población infantil y adolescente, y encontró que el mayor consenso que existía entre todas ellas era en lo referido a los más pequeños (en la franja de 0-5 años). Todas las guías revisadas proponían en 2021 una fuerte limitación al tiempo frente a la pantalla para ese grupo etario. Otros estudios encuadrados en distintas disciplinas de la salud alertaban desde mucho antes de la pandemia sobre los efectos perjudiciales de las pantallas en la primera infancia

(Duch et.al., 2013), y ya estaba entonces muy instalado, tanto en Argentina como a nivel internacional, el discurso que caracteriza a las pantallas como una amenaza para bebés y niños pequeños.

Del lado del discurso pedagógico, nos hemos basado en varios diseños curriculares argentinos elaborados en años recientes (2013-2020) que abarcan además un amplio arco de regiones geográficas. Además de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de educación digital, programación y robótica (2019) los diseños curriculares provinciales consultados han sido los de la Provincia de Buenos Aires (2019), Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2019), La Rioja (2015), Catamarca (2016), Neuquén (2020), Río Negro (2019), Chubut (2013) y Mendoza (2015). Hemos consultado también referencias que acompañan algunos programas ligados a la provisión de tecnologías con fines didácticos, como el programa Conectar Igualdad/Juana Manso y el plan Atelier Digital.

El análisis de ambas fuentes se funda en el modo en que representan posiciones fuertemente consolidadas y acordadas sobre la temática en dos ámbitos de fuerte legitimidad social: la salud y la educación. Así como las recomendaciones formales de asociaciones pediátricas expresan posturas del campo de la salud, los documentos curriculares permiten observar los debates, las luchas y los consensos que marcan la escena pedagógica en una época. Tratándose de documentos elaborados con algún grado de participación de los distintos actores, además de expresar una selección de lo enseñable, de lo relevante, lo de interés social, captan el vocabulario, los ejes de discusión que rodean a cada asunto (Díaz Barriga, 2003; Terigi, 1999). Como hemos dicho en otro lado, además, el curriculum muestra al mundo como un texto, algunas de cuyas partes merecen ser subrayadas (Brailovsky, Labarta y Descalzo, 2022). El señalamiento, en el texto del currículum, de ciertos intereses públicos (es decir, de todos y todas) que buscan ser promovidos en las aulas para que devengan intereses singulares y situados, marca una idea de infancias en relación al mundo común que constituye una fuente privilegiada para el análisis de los discursos pedagógicos.

Debe agregarse que entre estos dos discursos existen grandes contrastes y muy pocos puntos de contacto. Entre estos últimos, puede destacarse la referencia, en ambas fuentes, a cierta preocupación por la seguridad y el "buen uso" de las tecnologías digitales. Anclados en cosmovisiones y marcos disciplinares muy

diferentes, ambos registros parecen existir en dimensiones paralelas donde actores diferentes hacen propios los mismos elementos con finalidades disímiles, para ser replicados en forma independiente. En las páginas siguientes, dedicaremos una sección a analizar el discurso médico presente en las recomendaciones de organizaciones de salud, en un segundo momento desarrollaremos algunas lecturas sobre los diseños curriculares, para finalmente abrir un tercer apartado de análisis comparativo y discusión.

2. Malas: las tecnologías digitales como amenaza

Un repaso por las listas de recomendaciones más relevantes[5] referidas al empleo de pantallas en la infancia, muestra algunas coincidencias, algunos aspectos que en forma más o menos unánime se destacan. Las principales declaraciones al respecto muestran a las tecnologías y medios digitales, y dentro de éstas, a las pantallas, como "nocivas", especialmente en lo que refiere a sus usos recreativos y de entretenimiento en el hogar. Inmóviles ante las pantallas, hipnotizados por sus contenidos, los sujetos infantiles son caracterizados como víctimas de una serie de flagelos, que se podrían resumir en cuatro grandes grupos.

Por un lado, se señalan los perjuicios ligados a la pasividad o al sedentarismo, donde la posición receptiva los deja expuestos a una serie de males: la tendencia a la obesidad, la adquisición de malos hábitos de alimentación (típicamente, el "pochocleo"[6]), la lesión en los ojos por el efecto luminoso de las pantallas, o en los oídos por el uso de auriculares o el volumen excesivo, cuestiones de las que también se señala que pueden afectar el sueño. En base a esta preocupación, las recomendaciones provienen no sólo de organizaciones de pediatría, sino también, por ejemplo, de oftalmología. Otro ejemplo específico en relación a la primera infancia es la preocupación por los efectos del uso del celular por parte de las madres durante el momento de la lactancia.

Un segundo grupo de perjuicios se dirigen a la alteración de los ritmos de vida, las dinámicas familiares y cierto balance entre el tiempo dedicado a las pantallas y el que se dedica a otras actividades sociales, lúdicas, al aire libre, la lectura, las comidas

[5] Se toman informes elaborados por: Academia Americana de Pediatría, Sociedad Argentina de Pediatría, UNICEF, OMS, American Academy of Ophthalmology, Organización Panamerticana de la Salud y Alliance for Childhood.

[6] En Argentina se denomina "pochoclo" al maíz inflado, y por extensión, se llama "pochocleo" al hábito de mirar contenidos en pantallas mientras se come pochoclo, o algo parecido.

compartidas en el hogar, etc. El tiempo excesivo dedicado a la exposición pasiva a las pantallas desde edades tempranas, entonces, es señalado como un factor de retraso en el desarrollo no sólo de las habilidades y las relaciones sociales, sino también del lenguaje, el juego y la imaginación. Frente a las funciones corporizantes y subjetivantes que se atribuyen al juego físico (Calmels, 2018), el entretenimiento digital se ubica en el extremo opuesto. Como lo señala Byung-Chul Han (2021), el Smartphone no es un "oso de peluche digital" en el que uno no siente a otro, sino ante todo es un objeto autista que remite a uno mismo. Suele señalarse a las pantallas como contraproducentes también en lo que se refiere a los límites y a la capacidad de atención de los niños en la escuela.

Un tercer conjunto de riesgos se relaciona con la seguridad, tanto en lo que refiere a la exposición de los menores a delitos informáticos como a la tendencia de los dispositivos a generar adicciones y conductas compulsivas o de aislamiento social. Las organizaciones que proponen estas recomendaciones, entonces, sugieren ayudar a los niños a evitar la tentación de usar o revisar los dispositivos en ciertos momentos, y existen numerosas indicaciones tendientes a prevenir los delitos informáticos, el abuso digital, el grooming o el ciberbullying. En esta misma categoría pueden incluirse los riesgos físicos a los que se exponen los chicos y chicas en la vía pública al usar dispositivos que les impiden atender al tránsito de vehículos, y otras formas de inseguridad en las calles, y también los riesgos que conlleva la desatención de los adultos responsables de su cuidado si miran permanentemente su celular cuando están con los niños en la calle, en plazas, en centros comerciales, etc.

Finalmente, hay toda una serie de advertencias sobre los contenidos en sí mismos, su estereotipia, los valores que promueven (como la violencia, el materialismo, los prejuicios, el sexismo o el racismo) y los efectos que éstos pueden tener sobre la formación de los niños y niñas. El efecto de las publicidades, particularmente, ha sido señalado como preocupante dada cierta "indefensión natural" de los niños ante los mensajes publicitarios (Tardio, 2008).

Es decir que, en las recomendaciones analizadas, hay cuatro grandes preocupaciones que se resumen en las ideas de: 1. la quietud-pasividad, 2. la interrupción de las actividades propiamente infantiles, 3. el riesgo y 4. la inculcación de valores negativos. Se trata de viejos enemigos de las infancias, también desde una

perspectiva pedagógica. Puede decirse algo brevemente de cada uno de ellos, a modo de contextualización de los discursos y búsqueda preliminar de algunos lugares de encuentro. La pasividad y la actitud "meramente receptiva" ha sido, desde hace al menos un siglo, el rasgo más cuestionado de las llamadas pedagogías tradicionales, explicativas, mostrativas o magistrocéntricas. La inmensa mayoría de las didácticas contemporáneas se asumen constructivistas y activas, y ven en la pasividad infantil un problema a superar. Respecto de la alteración de los tiempos familiares y de juego, de la vida al aire libre, etcétera. puede reconocerse como una preocupación propia de la época. La investigación académica viene profundizando en creencias difundidas respecto de los niños y niñas: que leen cada vez menos por culpa de las tecnologías y medios digitales (Ferguson, 2020) o, al contrario, que adoptan nuevas y renovadas formas de lectura gracias a las tecnologías y medios digitales (Da Pieve, 2016); que sus juegos se han empobrecido o han disminuido, o que han mutado a formas más tecnológicas (Balaguer, 2017). La idea de que las tecnologías y medios digitales exponen a las infancias a riesgos de distinto tipo es probablemente una de las preocupaciones más extendidas en el imaginario social y ha llevado a importantes actores internacionales a elaborar guías preventivas específicas orientadas a paliar los efectos de riesgo y de segregación del mundo digital (p.e. UNICEF, 2017), además de que se trata, según nos muestran las fuentes, de uno de los puntos fuertes de coincidencia entre preocupaciones médicas y pedagógicas.

Un trabajo de Catherine L'Ecuyer en el que se recopilan y se analizan muchas de estas recomendaciones, señala sobre éstas que "no se alcanzan por mero consenso de expertos, sino que están avaladas por evidencias científicas de alta calidad metodológica" (2019, p.11) y plantea que, por ese motivo, estas recomendaciones "deberían fundamentar las políticas en materia de consumo de tecnología por motivos de salud pública, tanto en los hogares como en los centros preescolares" (p.11) y concluye que no hay estudios que establezcan ningún beneficio objetivo claro de la tecnología en relación con el aprendizaje en la primera infancia. El trabajo de L'Ecuyer problematiza también algunos eslóganes muy difundidos. Discute la idea de que la alfabetización tecnológica suponga necesariamente la introducción de tecnologías digitales desde la primera infancia; critica el mito de los "nativos digitales", donde se naturalizan e idealizan las habilidades informáticas infantiles y

problematiza la idea espuria de que las tecnologías tienen cualidades mágicamente igualadoras, como si el acceso a los dispositivos hiciera desaparecer la desigualdad.

Lo que se propone en general como solución central ante estos problemas es limitar el uso de las pantallas por parte de los niños y niñas. La variable "tiempo de exposición" es, claramente, aquella de la que echan mano los especialistas en mayor medida, para paliar estos efectos negativos. Junto con el señalamiento de los perjuicios, se indican entonces unas tablas de "tiempos máximos recomendados", que responden invariablemente a la siguiente fórmula: a menor edad, mayores peligros y menor tiempo máximo recomendado.

Con la pandemia, el evidente aumento en los modos y tiempos de uso de dispositivos tecnológicos a partir del confinamiento ha generado (pocos, pero algunos) replanteos del criterio de "tiempo de exposición" para avanzar en una mirada más compleja del fenómeno. La preocupación por el "tiempo de exposición" se complejiza, en tiempos pandémicos, porque la conexión mediante redes es en ocasiones la única posibilidad de continuidad con el espacio escolar, ciertas relaciones sociales y familiares. Las recomendaciones han mostrado durante la pandemia un giro hacia los modos de uso más que a la restricción absoluta. Aparecen entonces esfuerzos por acompañar a las familias en el sostén de la conexión y en la garantía de la calidad de la interacción en dicho tiempo: si hay que conectarse, se diría, que sea para tareas escolares, sin distracciones de otro tipo, abriendo espacio al diálogo, en un ambiente seguro y confiable, y durante lapsos de tiempo breves.

La AAP, por ejemplo, había propuesto un tiempo atrás un modelo cuya relevancia se ha destacado en estos días. El llamado modelo de "las tres C" (Child, Content, Context) llama la atención sobre los modos en que los niños viven sus consumos en las pantallas, los contenidos que ven, lo que dicen, piensan y sienten al respecto, el espacio en que se desarrolla la actividad y los modos de intervenir de los adultos. Aun en el formato simplificado de los bullets, los tips y los tests, la aparición de este tipo de distinciones en los discursos de estas grandes organizaciones sugiere la percepción de cierto agotamiento de los criterios clásicos basados únicamente en los tiempos de exposición. A la vez, puede leerse en estos cambios un ajuste que revisa la mirada peyorativa sobre las tecnologías y medios digitales y reconoce su potencial educativo y social. Aun así, en estas recomendaciones es notoria la poca presencia,

aun en pandemia, de referencias que promuevan la extensión de la socialización inicial, el contacto con otros miembros familiares y comunitarios, y el juego mediante las pantallas.

3. Buenas: enseñar y aprender con tecnologías

Las ponderaciones de las tecnologías y medios digitales en general, y de las pantallas en particular como recursos educativos y de potencial formativo, se expresan en los documentos curriculares, especialmente aquellos producidos en los últimos años, en los que lo tecnológico/digital se ha constituido como un eje universalmente adoptado por el curriculum de la primera infancia. Un marco de referencia importante es la producción de un documento de carácter nacional dentro de la serie denominada Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) dedicada a la educación digital en el año 2018. La sección destinada al Nivel Inicial despliega una serie de puntos que las escuelas infantiles deberían promover en los alumnos y alumnas. En este marco, varios diseños curriculares para la educación inicial producidos en años posteriores tomaron como referencia a los NAP y ampliaron con desarrollos ulteriores y locales estos principios.

Una de las tensiones que pueden observarse es la que se da entre distintas concepciones de lo digital. Parecen perfilarse dos posiciones, a las que podríamos llamar, parafraseando una idea de Grillo (2008), como "lo virtual como parte del mundo" y "lo virtual como un mundo aparte". Para este autor, Internet puede y suele ser visto como un mundo aparte, en el sentido de que "se le atribuye la capacidad de crear nuevas formas de relacionarse entre las personas y producir nuevas identidades e identificaciones, atravesando límites culturales y sociales previos" (p. 59). A la vez, se considera a la red como parte del mundo cuando se la considera "simplemente una herramienta y un espacio social que mucha gente usa para extenderse ellos mismos y extender sus relaciones" (p. 59).

Cuando lo virtual es opuesto a lo real (en dicotomías devenidas populares durante la pandemia, como presencial/virtual, físico/virtual, etcétera.) las tecnologías y medios digitales se ponen en contraste con el mundo y la experiencia: son un mundo aparte. Cuando se las pondera como alfabetizaciones imprescindibles, en cambio, se las considera integradas a lo real: son parte del mundo. Hay allí una toma de posición que es, por supuesto, política, pues la distancia a la que nos ponemos y la

posición en la que nos ubicamos respecto de lo tecnológico a la hora de educar es una decisión política y pedagógica.

La idea de lo virtual como "mundo aparte" se asocia a cierta esencialización de lo virtual y a la idea de que se trata de un mundo estático que debe ser adquirido, o al que se debe acceder pues, como en todo territorio vallado, se está adentro o se está afuera. En este punto, aunque coexiste con discursos democratizantes del derecho al acceso a las tecnologías mediante la distribución concreta de recursos (equipos, conexión, etc.), tienden a superponerse en forma confusa con "valores" digitales universales. El rol de la escuela, desde este ángulo, consiste en introducir a las infancias en ese mundo virtual, para que puedan gozar de sus beneficios: las tecnologías y medios digitales están allí para sumergirse en ellas, armarse con ellas, fortalecerse con el privilegio de tenerlas. Esta posición de las tecnologías como algo externo, incluso con virtudes propias, queda expresado de distintas maneras en los diseños que tomamos para este escrito.

La idea de lo virtual como parte de nuestro mundo, en cambio, pone a la escuela en un rol de acompañar, junto a las familias, a las infancias en esa conquista, mapear críticamente sus territorios para que sean conocidos, interrogados y eventualmente transformados. Mirar a las tecnologías como parte del mundo es entonces también mirarse, mirarnos, vernos reflejados e interpelarnos a partir de preguntas ligadas al sentido que damos a las tecnologías. Implica pensarlas como instrumentos que pueden ayudarnos, pero a la vez como parte de la realidad que se pone bajo la lupa.

Los discursos que piensan lo virtual como un mundo aparte que se impone, hablan de la innovación como un valor en sí mismo, de las competencias digitales que requiere el mundo futuro que llega a toda velocidad, de los desafíos constantes que se resuelven con tecnologías y medios digitales, y de cierto ritmo vertiginoso de cambios a los que la sociedad y la escuela deben adaptarse con urgencia. Este mundo aparte es, además, un mundo en el que rigen, naturalizadas, las reglas del mercado de tecnologías y medios digitales, y por eso la tensión entre estas dos concepciones, que no es ingenua, no carece de consecuencias educativas. En su libro Pensar sin Estado (2016), Ignacio Lewkowicz interroga las múltiples aristas del derrumbamiento posmoderno de la idea de Estado como organizador de la vida social. Lo estatal, organizador por excelencia del pensamiento moderno, se vuelve incierto, deja lugares vacantes, se fluidiza. La idea de lo virtual como mundo aparte,

como espacio de regulación espontánea y naturalizada de las relaciones, los lenguajes, los valores, los derechos por defecto, las visibilidades, podríamos decir, regala ese lugar de omnipresencia no ya a las computadoras, sino al mercado.

En los NAP pueden encontrarse referencias a ambas concepciones de lo tecnológico. Las referencias que invitan a pensar las tecnologías y medios digitales como un mundo aparte en el que las infancias deben introducirse, sin embargo, aparecen casi exclusivamente en la introducción, escrita y firmada por funcionarios, en tono político. En cambio, en la parte de contenido propiamente dicho, producto de discusiones técnicas más amplias, se enumeran una serie de rasgos que claramente apuntan en dirección a la idea de lo virtual como parte del mundo, lo que puede verse en:

- La idea de que las tecnologías deben ser consideradas en forma flexible, adecuándose a los rasgos de la primera infancia, que puede verse en la mención de algunos recursos digitales como "propios para el nivel".
- La puesta en relación de estos recursos con otros elementos de la vida y la educación infantil, como el juego.
- La formulación de una visión amplia y compleja del tipo de conocimiento que puede promoverse con recursos digitales (se habla de información, pero también de exploración, observación, imaginación, secuencias de acciones, etc.).
- La identificación de la Internet como un espacio de "búsqueda guiada" desde la curiosidad, la improvisación y el descubrimiento.
- La caracterización de las actividades con medios digitales como actividades que se desarrollan con otros.

Varios diseños curriculares jurisdiccionales ofrecen buenos ejemplos de visiones abiertas y elaboradas de la tecnología, donde el mundo digital aparece desidealizado y caracterizado como un conjunto de herramientas subordinadas a la cultura. Uno de estos diseños, el de La Rioja (2015), propone la pregunta: ¿qué tienen que aprender los niños/as acerca de la realidad natural, social, tecnológica? Es decir, concibe a lo tecnológico en forma imbricada con lo natural y lo social. Es una tendencia que se verá también en otros documentos curriculares actuales. Si en

versiones anteriores del curriculum lo natural y lo social se pensaban en casilleros diferentes, su reunión en las concepciones curriculares actuales se potencia con el agregado, en la misma iniciativa de integración, de lo tecnológico. A comienzos del siglo XXI la integración de las áreas social y natural resultó una novedad interesante que tuvo fuertes resonancias en los debates curriculares. Así lo expresaba un diseño de la época:

> El ambiente es un complejo entramado socionatural: es lo natural imbricado en lo social y lo social enraizado en lo natural. Lo social y lo natural están en permanente interacción modelándose mutuamente (GCBA, 2000, p.81, destacado nuestro).

En ese mismo diseño curricular, las referencias a lo tecnológico aparecían en un apartado diferente que hacía referencia a cuestiones como los discos compactos y casetes, la grabación de sonidos del entorno o los medios de comunicación masiva. Era congruente con las preocupaciones de la época, y no se trataba, claramente, de una dimensión de relevancia tal que ameritara ser considerada en tríada junto con lo social y natural. La progresiva incorporación de las tres áreas en un eje común da cuenta de la complejización en la mirada sobre lo tecnológico, que sin dejar de ser una herramienta para la enseñanza, se reconoce como un objeto de estudio más o menos imprescindible.

Esto se puede observar también en la presencia de lo tecnológico en cada área. Volviendo al diseño de La Rioja (2015), al hablar de artes visuales, menciona "nuevas formas de expresión como la fotografía, el videoarte, las intervenciones y las manifestaciones más recientes, producto de la incorporación de las nuevas tecnologías que se agrupan dentro del arte digital" (p. 134). Y al analizar el lugar de las tecnologías y medios digitales en la enseñanza afirma que

> no tienen un potencial transformador en sí mismas, dependerá de cada docente, de su apropiada utilización para enriquecer la enseñanza y generar posibilidades para ampliar y así garantizar una mayor calidad de los aprendizajes acercando a otros modos de conocimiento (La Rioja, 2015, p. 134).

El Diseño Curricular de Nivel Inicial de la provincia de Neuquén (2020) brinda también algunos indicios en relación a cómo es pensada la relación entre infancias y tecnologías. Otorga a lo tecnológico el carácter de "transversal a la trama

curricular'", pero a su vez tiene un desarrollo específico en un apartado denominado "Las infancias en la cultura digital", donde se considera a las tecnologías y medios digitales como significativas para nuestra época, y donde promueve mirar a las tecnologías y medios digitales desde una mirada de "significatividad pedagógica". Se las piensa en clave cultural y se las inscribe dentro de una cultura digital, entendida como "todo aquel cambio que está siendo generado por las tecnologías y medios digitales e internet". Así, los dispositivos (computadoras, Internet, cámaras digitales, teléfonos celulares, televisor, tablet y proyector) no son pensados como tecnologías a secas sino como "formas culturales" que deben ser incluidos en forma "integral", se propone una educación integral desde un diálogo crítico.

En el Diseño Curricular de Nivel Inicial de Río Negro (2019) la cuestión de la tecnología aparece desarrollada en un apartado denominado "La Educación Digital en la Educación Inicial" que se inscribe también en la Ley de Educación Nacional (LEY N° 26.206), y la necesidad allí planteada de "brindar herramientas que permitan a las niñas y los niños reconocer las tecnologías de la información y la comunicación que circulan en su vida cotidiana". Asimismo, se plantea que la institución escolar debe ofrecer situaciones de enseñanza que promuevan la utilización, el juego, la manipulación, la exploración y la experimentación con recursos digitales propios de su nivel, donde se promueva la imaginación y la creatividad. El estudio de la tecnología también se inscribe en ciertas concepciones desde las cuales se desarrollan hábitos específicos como la seguridad, el respeto y el cuidado. Así queda expresado en el DC de Río Negro:

> La exploración del ciberespacio y el reconocimiento de comunicarse con otros y otras que no están presentes físicamente, deben trabajarse desde la concepción de Ciudadanía Digital, en la que se promueven hábitos relacionados a la seguridad personal, al cuidado y el respeto en los entornos digitales (Ministerio de Educación de Río Negro, 2019, p.21).

En el Diseño Curricular para el Nivel Inicial de Chubut (2013), el estudio de lo tecnológico se inscribe en un eje inscripto en la tradición de integración de las áreas social y natural ("El ambiente social, natural y tecnológico"), y adopta como enfoque el marco de la "alfabetización cultural". Propone como "deber de la escuela" el "garantizar a todos los niños la posibilidad de enriquecer y reorganizar sus saberes y ampliar sus repertorios culturales" (p.94). Aquí alfabetizar implica conocer e

intervenir en el ambiente como también, y esto está en línea con las visiones abiertas y elaboradas a las que referíamos anteriormente, que la escuela ayude a que las experiencias sobre el ambiente social y tecnológico puedan ser reorganizadas, complejizadas y enriquecidas.

En el documento curricular equivalente de la provincia de Catamarca (2016), se define a la alfabetización (citando los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios) como un proceso que implica no circunscribirse sólo al área de Lengua, sino "… al conjunto de saberes que implican el contacto con una diversidad de lenguajes (matemáticos, tecnológicos, científicos, artístico, corporal entre otros)", otorgando así a lo tecnológico un lugar más dentro del abanico de saberes susceptibles de adosarse al término "alfabetización". Las extensiones de sentido que han sido aplicadas a la idea de alfabetización la han vuelto versátil para pensarse en construcciones conceptuales como "alfabetización tecnológica" (pero también alfabetización cultural, visual, musical, alfabetizaciones múltiples o ambiente alfabetizador) lo que nos invita también a interrogar la naturaleza de aquel saber capaz de caber en esa categoría. No se nos ocurriría hablar de alfabetización para referirnos a la incorporación de contenidos muy específicos, pero cuando un cuerpo de saberes adquiere cierta complejidad y es concebible como un conjunto articulado de elementos a los que se aplican ciertas reglas, ciertas estéticas, ciertos modos de acción y de representación, entonces cabe la posibilidad de proponerlos como alfabetizaciones. También admiten ser denominados como alfabetizaciones aquellos conjuntos de saberes que se consideran prioritarios para el acceso a niveles superiores de logro. Al denominar "alfabetización tecnológica" al abordaje didáctico de las tecnologías digitales en el nivel inicial, pareciera vislumbrarse una intención de enfatizar este sentido propedéutico. La tecnología aparece con esta categoría en varios diseños curriculares, aunque también se la combina con frecuencia con otras áreas para constituirse como ejes integrados. En el mismo diseño curricular se presenta como área bajo la denominación "Ciencias Sociales, Naturales y Tecnología"[7] . A unas páginas de distancia, sin embargo, convive con esta visión más abierta de lo tecnológico una idea reñida con esa concepción: se afirma que "vivimos en una sociedad a la que denominamos de la información y del

[7] En el diseño curricular de Mendoza se define ese mismo campo como "el ambiente natural, social, cultural y tecnológico". Diseño curricular provincial Educación Inicial (2015), para mayor información véase http://www.mendoza.edu.ar/wp-content/uploads/2016/02/DCP-Inicial.pdf [consulta: 20.7.22].

conocimiento, reconocemos nuevas concepciones de aprendizajes, sabemos que las nuevas tecnologías están cambiando al mundo y que los jóvenes de la actualidad tienen un manejo hábil de las mismas" (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Catamarca, 2016, p. 40). En este caso, la idea de que "las tecnologías de la información y la comunicación son parte de la alfabetización ciudadana" se explica porque "socialmente ya son una necesidad por las grandes posibilidades que ofrecen", pero también se las pondera como recursos que vuelven la enseñanza atractiva, cuando se afirma que su incorporación "resulta motivadora para los niños por la animación, los colores, los sonidos, etc. que presentan" (p.40).

Lo anterior, en el marco de una revisión amplia de varios diseños curriculares, nos sugiere que los posicionamientos teóricos en materia de educación digital son eclécticos, y aunque existen posicionamientos y debates, se caracterizan también por la usual convivencia, en los mismos documentos, de posiciones disímiles y muchas veces contradictorias.

Otro modo de lo tecnológico de presentarse como saber en los diseños es el de constituir una especie de clave de lectura de la realidad social. Una idea volcada en el diseño curricular para la educación inicial de la provincia de Corrientes (2020) lo expresa así:

> Sobre la base de que todo niño debe observar, descubrir, explorar y experimentar en su medio para apropiarse de él, la interacción progresiva sostenida y cuidada con los medios tecnológicos que están a su alcance y que forman parte de los entornos cotidianos y de socialización de los que participa (hogar, escuela, hospitales, cines, entre otros), se torna una necesidad en término de cumplimiento de derechos (p. 310).

La idea allí expresada sintetiza tres cuestiones centrales. En primer lugar, que la tecnología forma parte de aquello a lo que llamamos experiencia, o experiencia infantil, es decir, forma parte del mundo de niñas y niños. Luego, que los procesos por los que éstos devienen sujetos sociales (esto es, la socialización, uno de los objetivos centrales del nivel inicial) supone la inclusión en dinámicas de relación mediadas por tecnologías y medios digitales. Y finalmente, que el discurso que rodea a lo tecnológico se intersecta con las proclamas de inclusión, en clave de derechos.

Lo tecnológico es, en las producciones curriculares contemporáneas de Argentina, un objeto en crecimiento y cuyas aristas se van complejizando y volviendo más interesantes y profundas. A la visión didáctica en la que las tecnologías son vistas como oportunidades para enriquecer la enseñanza se han ido sumando modos de pensarlas y formularlas que ponen en duda los esencialismos iniciales y abren el juego. Predomina una visión de las tecnologías como "parte del mundo" (más que como "un mundo aparte"), y se las piensa en general en forma imbricada con lo natural y lo social, o como eje transversal, más allá de que también existan desarrollos específicos centrados en un apartado puntual del documento. Lo tecnológico tiende a aparecer definido como alfabetización necesaria, es decir, como clave de lectura de la realidad social. Y a pesar del eclecticismo propio de un campo aún joven, en constitución, con cambios muy frecuentes, es notable la diferencia en términos de profundización teórica del vínculo infancias-tecnologías digitales respecto de los documentos del campo de la salud analizados en el apartado anterior.

4. Ni malas ni buenas: el valor de la mediación de la escuela

A partir del conjunto de observaciones que hemos ido realizando sobre los documentos curriculares, por un lado y sobre las recomendaciones de las sociedades de salud por otro, surgen una serie de diferencias en el discurso, en una y otra fuente, que van delineando concepciones bastante contrastantes respecto de los sujetos infantiles en relación a las pantallas. Estos contrastes permiten observar algo interesante respecto de los efectos considerados positivos y negativos del vínculo entre las infancias y las tecnologías y medios digitales, más allá incluso del contenido concreto de cada cuerpo de documentos. Lo que nos muestran estos contrastes discursivos es que no se está hablando ni de las mismas infancias ni de las mismas tecnologías. Repasemos algunos contrastes.

Las recomendaciones de las organizaciones ligadas a la salud tienden a definir a una infancia atrofiada, consumista, capturada, sola y quieta. Las observaciones apuntan al organismo: ojos cansados, grasas que se acumulan, músculos que se anquilosan, sentidos que se estimulan de manera incorrecta. En los documentos curriculares, al contrario, se nombra a una infancia precoz, curiosa, estimulada, competente, siempre acompañada por sus docentes a quienes desafía por sus nuevas maneras cognitivas y en el marco estimulante de su grupo de pares. Las referencias ya no son

al organismo, sino a la cognición, a las actitudes, a las acciones situadas y ligadas a un proyecto formativo. Parece prevalecer la confianza en la potencia del espacio escolar para constituirse como un espacio de encuentro, contención y acompañamiento.

En las recomendaciones de los organismos de salud, la infancia es afectada negativamente por los efectos de las tecnologías y medios digitales del entretenimiento porque éstas sustituyen a los vínculos y los reemplazan. Se trataría, tomando un término de Calméls, de estímulos capturantes: "La insistencia de la luminosidad puede resultar capturante para la atención del niño y esto es preocupante, porque es una captura hipnótica" (Brailovsky & Calméls, 2020, p. 8). Las tecnologías y medios digitales son el salón de entretenimientos donde los chicos pueden quedarse durante un buen rato sin demandar la atención de sus familiares adultos. Del otro lado, en los documentos curriculares, puede leerse acerca de una infancia que pertenece de pleno derecho a la generación digital, "la primera generación de niños video-formados" (Ministerio de Educación de Chubut, 2013, p. 94) a la que las pantallas no le son endilgadas para que no molesten, sino que se les reconoce una cierta soberanía en su manejo, en su idiosincrasia. Y lo más importante: no son presentadas para sustituir los vínculos, sino para reforzarlos. A las infancias de los documentos curriculares se las educa con tecnologías y medios digitales, porque no son infancias sentadas en el sillón del comedor: son infancias escolarizadas, en el marco de instituciones que buscan estar a la altura de su época. Se visualiza entonces al niño inserto en el grupo escolar, un nuevo ciudadano digital, se lo atraviesa de categorías didácticas y pedagógicas, y las tecnologías y medios digitales son conceptualizadas de una manera más amplia, más compleja y más profunda.

Acerca de las tecnologías consideradas como perjudiciales, los especialistas prescriben "tiempos máximos de exposición" (de un modo análogo al que se previene de los efectos nocivos de la exposición al sol) y "modos adecuados de uso" (como se advierte en los manuales de cualquier producto peligroso, tóxico o inflamable). Acerca de las tecnologías y medios digitales consideradas educativas, en cambio, en los documentos curriculares se desarrollan "estrategias" o se seleccionan y comentan las virtudes de ciertos modos de uso de las aplicaciones, dispositivos, etc. A las tecnologías y medios digitales "malas" el niño las consume (como las drogas, los azúcares o las grasas trans). A las tecnologías "buenas" el niño

las usa, analiza, recrea y las habita creativamente o "accede" a ellas (como se accede a los derechos o a los espacios públicos).

Así caracterizadas, por contraste, las pantallas aparecen en ambos discursos, pero alumbradas bajo sentidos muy diferentes. Más que buenas o malas, entonces, las tecnologías digitales parecen ser un escenario en que se replican y se renuevan los términos de las relaciones intergeneracionales, los sentidos de la educación escolar y los contrastes entre los tiempos familiares y los tiempos escolares. Con toda claridad, el ejercicio investigativo nos muestra unas infancias cuyo empleo de las tecnologías se vuelve virtuoso con la mediación de la escuela, y transita en cambio sus zonas de peligro en el uso doméstico, más ligado al entretenimiento. En lo familiar, como hemos visto, la definición por defecto que emerge de las fuentes del campo de la salud remite a un uso de las pantallas más bien autónomo (del que se demanda supervisión adulta), espontáneo, sobre el que rige una lógica del consumo, no reflexiva. En lo escolar, en cambio, se figura un empleo de las pantallas enmarcado en proyectos de enseñanza, donde existe una mayor claridad y reflexión sobre criterios y fines de su inclusión en la tarea escolar.

También es evidente que las tecnologías digitales traen adosado un discurso social que las vincula con la educación de modos particulares. Así como existe un imaginario muy constituido sobre el valor educativo del juego, del arte, del cuerpo o de la creatividad, apoyados en desarrollos investigativos puntuales en cada caso, las tecnologías se impregnan, en su valoración pedagógica, de los mismos discursos que emergen de (y a la vez nutren), entre otros, los documentos que hemos analizado aquí. Tienden a darse por hechas entonces ciertas asociaciones positivas entre las tecnologías y la innovación pedagógica, la creatividad infantil, la eficiencia en el logro de aprendizajes y habilidades, y también ciertas asociaciones negativas entre tecnologías e individualismo, estandarización o automatización de las relaciones, tendencia a la mercantilización, o cierto carácter refractario hacia las alfabetizaciones tradicionales y el mundo letrado. Todo esto aparece en los textos analizados. Pero no ha sido nuestro propósito ahondar en cada una de esas asociaciones, sino apenas delinear este contraste y señalar, una vez más, la centralidad de la mediación escolar.

En los diseños curriculares lo tecnológico aparece de distintos modos: como eje transversal, como área de conocimiento, como conjunto de competencias, habilidades o capacidades a ser adquiridas, como clave de lectura del mundo social,

como eje de las alfabetizaciones, como objetos culturales, como mediadores en el acceso a derechos, entre otros. Estas posiciones no son homogéneas, no son transparentes e incluso muchas veces, como hemos visto, son contradictorias entre sí. No es lo mismo, por ejemplo, desplegar un elogio del "pensamiento computacional" (como sustituto cuestionable del pensamiento crítico, creativo, complejo, etc.) que entender a los medios digitales como parte de la trama social. No es lo mismo promover la "robótica" como disciplina independiente con tintes futuristas, que incluir recursos digitales en la enseñanza por proyectos. Pero todas representan intentos organizados y fundamentados por pensar educativamente la relación infancias-tecnologías bajo la mirada de la escuela. En todos los casos, al hablar de tecnologías y medios digitales, se piensa en objetos más complejos que aquellos que son pensados en el marco de las recomendaciones de las organizaciones de salud que analizábamos antes. Se las piensa bajo la luz de otras relaciones y otros modos de significarlas, nombrarlas y posicionarse ante ellas. No es tanto que un discurso las demonice y otro las idealice, sino que hablan de cosas diferentes, desde perspectivas igualmente distintas. Y el enfoque pedagógico es, con bastante claridad, el que conceptualiza con mayor complejidad y profundidad a lo tecnológico como fenómeno de la cultura y a las infancias como actores sociales activos. Lo que el ejercicio comparativo parece estar diciéndonos es que, aun con los estereotipos, las contradicciones y el eclecticismo que pueda endilgárseles a los textos tecno-pedagógicos, parece evidente que, mediadas por la escuela, las tecnologías se convierten en oportunidades más interesantes y promisorias para las infancias.

Referencias

AAP / Healthy Children (2021) "Plan para el consumo mediático de su familia", material online disponible en: https://www.healthychildren.org/spanish/media/paginas/default.aspx#home

Ames, P. (2016). Los niños y sus relaciones con las tecnologías de información y comunicación: un estudio en escuelas peruanas, Desidades, 11(4), 11-20

Balaguer, R. (2017). Videojuegos, Internet, Infancia y Adolescencia del nuevo milenio. Kairos, Revista de Temas Sociales, 10(6). https://revistakairos.org/videojuegos-internet-infancia-y-adolescencia-del-nuevo-milenio/

Boron, A. (2005, August). Las ciencias sociales en la era neoliberal: entre la academia y el pensamiento crítico. In Conferencia Magistral pronunciada en el XXV Congreso ALAS (Asociación Latinoamericana de Sociología), Porto Alegre, Brasil (Vol. 22).

Brailovsky, D. & Calmels, D. (2020). Jardín maternal: dar a explorar, dar experiencia. Olhar De Professor, 22, 1-13. Disponible en: https://www.redalyc.org/journal/684/68462591023/68462591023.pdf

Brailovsky, D.; Labarta, L. y Descalzo, M. (2022). El curriculum como construcción de lo común, Revista Debates em Educação, Debates em Educação, 14, n. 217–233. Disponible en: https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/12658/9658

Buckingham, D. (2008). Más allá de la tecnología: aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Buenos Aires: Manantial.

Calmels, D. (2018). El juego corporal. Buenos Aires: Paidós.

Calzado, M.; Lio, V.; Cirulli, V. (2020). ¿Cómo nos informamos durante la cuarentena? Tecnología, noticias y entretenimiento en tiempos de aislamiento por el COVID-19. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. Disponible en: http://www.comunicacionyseguridad.com/wp-content/uploads/2020/05/INFORME-CPS-COVID-1.pdf

Cartanyà-Hueso, À., Lidón-Moyano, C., y Martínez-Sánchez, J. M. (2021). Tiempo y uso de pantallas en niños y adolescentes: revisión y comparación de las guías de cinco instituciones sanitarias. Boletín de Pediatría, 61, 174-179.

Cordes, C. y Miller, E. (2000). Fool's Gold: A Critical Look at Computers in Childhood., Alliance for Childhood. Disponible en: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED445803.pdf

Da Pieve, E. (2016). ¿Los jóvenes leen menos que antes?. Letras 5, 69-71. Centro de Investigación en Lectura y Escritura (CILE). Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/53915/Documento_completo__.pdf?sequence=1

De Uano, L. M. (2002). La Creatividad ¿Un talento exclusivo de los artistas o una capacidad de todo ser humano?. Linhas criticas, 8(15), 265-288.

Díaz Barriga, Á. (2003). Currículum: tensiones conceptuales y prácticas. Revista electrónica de investigación educativa, 5(2), 1-13.

DPITE - Dirección Provincial de Innovación y Tecnología Educativa. Prov. de Buenos Aires (2019) Educación digital en el nivel inicial, Documento oficial, Disponible en: https://abc.gob.ar/inicial/sites/default/files/educacion_digital_inicial.pdf

Duch, H., Fisher, E. M., Ensari, I. y Harrington, A. (2013). Screen time use in children under 3 years old: A systematic review of correlates. International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 10(102). Disponible en: https://doi.org/10.1186/1479-5868-10-102

Duek, C. (2013). Infancia entre pantallas: las nuevas tecnologías y los chicos. Buenos Aires: Capital Intelectual.

Ferguson, D. (2020). Children are reading less than ever before, research reveals, The Guardian. Disponible en: https://www.theguardian.com/education/2020/feb/29/children-reading-less-says-new-research

Ferreiro, R. (2012). La pieza clave del rompecabezas del desarrollo de la creatividad: la escuela. REICE Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación, 10(2). 6-22. Disponible en: https://revistas.uam.es/reice/article/view/3068

Grillo, O. (2008). Internet como un mundo aparte e internet como parte del mundo. Ciberoamérica en red: Escotomas y fosfenos, 2, 59-65. Disponible en: http://esterkaufman.com.ar/wp-content/uploads/2010/02/ogrillo_revista_observatorio_5-21.pdf

Han, B. C. (2021). No-cosas. Quiebras del mundo de hoy. México: Taurus.

L'Ecuyer, C. y otros (2019). Lectura digital en la primera infancia. Documento de Cerlalc-Unesco. Disponible en: https://cerlalc.org/wp-content/uploads/2019/04/Dosier-Lectura-digital-_-VF3.pdf

Lander, E. (2001). Pensamiento crítico latinoamericano: la impugnación del eurocentrismo. Revista de Sociología, 15, 1-24. Disponible en: https://www.tni.org/es/publicacion/pensamiento-critico-latinoamericano-la-impugnacion-del-eurocentrismo

Lewkowicz, I. (2006). Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez. Buenos Aires: Paidós.

Pentzold, C. (2011). Imagining the Wikipedia community: What do Wikipedia authors mean when they write about their 'community'?. New Media & Society, 13(5), 704-721.

PLANIED - Plan Nacional Integral de Educación Digital, del Ministerio de Educación de la Nación (2017) "Programación y robótica: objetivos de aprendizaje para la educación básica". Disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005855.pdf

Rancière, J., & Pons, H. (1996). El desacuerdo: política y filosofía. Buenos Aires: Nueva visión.

Rossi, G. (2016). Una psicología para educadores, Santa Rosa: Edición UNLP. Disponible en: http://www.unlpam.edu.ar/images/extension/edunlpam/QuedateEnCasa/una-psicologia-para-educadores.pdf

Tardio, J. O. (2008). El niño, los medios y la publicidad. Vox paediatrica, 16(1), 39-43.

Terigi, F. (1999). Currículum: itinerarios para aprehender un territorio. Buenos Aires: Santillana.

UNICEF (2017). Niños en un mundo digital, informe del Estado Mundial de la Infancia. Disponible en: https://www.unicef.org/media/48611/file

Van Dijck, J. (2016). La cultura de la conectividad: Una historia crítica de las redes socialesBuenos Aires: Siglo XXI.

Winner, L. (1985). ¿Tienen política los artefactos? Versión castellana publicada como Documento CTS-OEI de: "Do Artifacts Have Politics?" en MacKenzie et al. (eds.), (1985) The Social Shaping of Technology, Philadelphia: Open University Press. Disponible en: http://www.ub.edu/prometheus21/articulos/tienen.pdf

Diseños Curriculares referenciados

Dirección de Planificación de la Calidad Educativa de Mendoza (2015). Diseño curricular provincial. Educación Inicial. http://www.mendoza.edu.ar/wp-content/uploads/2016/02/DCP-Inicial.pdf

Dirección General de Cultura y Educación. Subsecretaría de Educación Provincia de Buenos Aires (2019) - Diseño Curricular para la Educación Inicial. http://www.abc.gov.ar/sites/default/files/educacion_inicial_2019.pdf

Dirección Provincial de Educación Inicial. Diseño curricular Nivel Inicial. Neuquén. (Revisión 2020). https://www.neuquen.edu.ar/niveles-y-modalidades/educacion-inicial/

GCBA (2000). Diseño curricular para la educación inicial, niños de 4 y 5 años, Buenos Aires. https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/dc_nivel_inicial_4_5_0.pdf

MECCyT (2019) Núcleos de Aprendizajes Prioritarios: educación digital, programación y robótica. https://www.educ.ar/recursos/150123/nap-de-educacion-digital-programacion-y-robotica/download/inline

Ministerio de Educación de Chubut (2013) Diseño Curricular Inicial. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006371.pdf

Ministerio de Educación de Corrientes (2020) Diseño curricular para la Educación Inicial, Resolución N° 6492/2020. https://www.mec.gob.ar/diseno-curricular-nivel-inicial/?fbclid=IwAR1MH-3qbmQtJlPJKi_J4cEXncxaoWCYrcnpwVlgvs0mDxUQ_iOyDwPqx4Q

Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires - Diseño curricular para la educación inicial (2019) CABA. Diseño Curricular para la Educación Inicial, 5 y 4 años - https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/dc_nivel_inicial_4_5_0.pdf

Ministerio de Educación de Neuquén (2020) Diseño curricular del Nivel Inicial Neuquén (versión actualizada 2020, en revisión). https://www.neuquen.edu.ar/niveles-y-modalidades/educacion-inicial/

Ministerio de Educación de Río Negro (2019) Diseño Curricular para la educación inicial. Versión 1.0. (2019) https://educacion.rionegro.gov.ar/files/edu_inicial/Dise%C3%B1o%20Curricular%20para%20la%20educacion%20inicial%20.pdf

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Catamarca (2016) - Diseño curricular Nivel Inicial (Jardín maternal y de infantes). http://web.catamarca.edu.ar/sitio/images/2019/diseo_curricular_inicial.pdf

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de La Rioja – (2015) Diseño curricular para la educación inicial. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006386.pdf

Acerca de los autores

Daniel Brailovsky

Daniel Brailovsky es Doctor en Educación. Profesor universitario en grado y posgrado, en Flacso, UNRN, Univ. del Comahue (CURZA), UNVM, entre otras. Profesor de formación docente en el ISPEI Sara Eccleston, donde se desempeña como coordinador del Campo de Formación General. Autor de La experiencia escolar a través de los objetos (Homosapiens, 2012), Estrategias de escritura en la formación. La experiencia de enseñar escribiendo (Noveduc, 2014), Didáctica del nivel inicial en clave pedagógica (Noveduc, 2016), Pedagogía (entre paréntesis), Buenos Aires: Novedades Educativas, 2019. Su libro más reciente es: Pedagogía del nivel inicial: mirar el mundo desde el jardín (Noveduc, 2020), entre otros.

Susan De Angelis

Profesora e investigadora de la Universidad Pedagógica Federal (Unipe). Investigadora, profesora y tesista doctoral por la Universidad de Buenos Aires. Se desempeña como Jefa del Departamento de Formación Docente del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía de la UBA y como coordinadora de la Especialización de Postgrado en Diseño de la enseñanza con tecnologías en el Nivel Superior, dependiente de dicho Centro. Fue Directora del Programa Virtual de Formación Lúdica de la International Play Asociation, sede Argentina. Participó en la elaboración de documentos curriculares en el área de Educación Digital de diversas jurisdicciones del país. Es autora de libros y publicaciones destacadas sobre el tema.

Gabriel Scaletta Melo

Profesor de Enseñanza Primaria(IFDC). Profesor de Comunicación Social (UNCOMA). Especialista Superior en Ciencias Sociales con mención en Curriculum y Prácticas Escolares en Contexto (FLACSO).

Alfabetización mediática y digital en México. Un análisis bibliométrico 2000-2021
Media and digital literacy in Mexico. A bibliometric analysis 2000-2021

Janneth Trejo-Quintana[1]

Rubén Oliver Espinoza[2]

Resumen: Se explora el desarrollo del campo de la Alfabetización Mediática y Digital en México, entre 2000 y 2021, mediante el análisis bibliométrico de publicaciones en Scopus y Web of Science, a partir del uso de frases sinónimas. Se observa una incipiente y dispersa producción científica en dicha área del conocimiento para el periodo de estudio.
Palabras clave: Alfabetización mediática y digital, análisis bibliométrico, educación, comunicación, México.

Abstrac: It explores the development of the field of Media and Digital Literacy in Mexico between 2000 and 2021. We use synonymous phrases to perform a bibliometric analysis based on publications in Scopus and Web of Science. An incipient and dispersed scientific production is observed during 2000-2021.
Keywords: Media and Digital Literacy, bibliometric analysis, education, communication, Mexico.

Forma de citar: Trejo-Quintana, J. & Oliver, R. (2022). Alfabetización mediática y digital en México. Un análisis bibliométrico 2000-2021. *Voces de la educación, número especial*, 52-82.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

[1] Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional Autónoma de México, email: jtrejoquintana@politicas.unam.mx
[2] Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y Sociales, Instituto Politécnico Nacional, email: neburevilo@gmail.com

Alfabetización mediática y digital en México. Un análisis bibliométrico 2000-2021

Introducción

La Alfabetización mediática o Educación mediática no se ha consolidado como campo de estudio en México a pesar de que es uno de los intereses de la academia desde la década de los setenta del siglo XX. Esto podría deberse a (i) la falta de consenso para determinar si se estudia la educación para los medios, la educación en medios o la educación con medios y, (ii) a la actualización de la terminología derivada del impacto que han tenido las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el ámbito educativo.

La intersección entre educación y comunicación ha generado una variedad de conceptos con los que se hace referencia al uso o la producción de recursos educativos basados, en un primer momento, en los lenguajes de los medios analógicos/tradicionales (prensa escrita, radio, televisión, cine); posteriormente, para aludir a fenómenos que se relacionan con la práctica docente en el actual contexto mediático digital.

En esta trama han surgido términos como alfabetización mediática, alfabetización digital, alfabetizaciones múltiples, alfabetización tecnológica o informática, alfabetización transmediática –por citar los más populares–; términos que son la versión moderna de educomunicación o educación mediática. Al respecto, interesa rastrear la génesis y evolución de los términos utilizados porque:

> la conformación de un concepto como tema de investigación deriva de una forma político-cognitiva de proceder de la comunidad científica. Esta, a su vez, es corresponsable de que el tema adquiera peso (por la cantidad de publicaciones que genera) y una condición interdisciplinar (por la diversificación de áreas de conocimiento que reportan publicaciones) como consecuencia del poder explicativo asociado al tema (Oliver y Stezano, 2017, p. 76).

Entonces, la tesis de trabajo en esta investigación es que la alfabetización o educación mediática y digital (ALFAMEDI o EDUMEDI, respectivamente) no termina de configurarse como un área de conocimiento en México debido a la abundancia de conceptos que se utilizan para referirse a un mismo tema de investigación y a la superposición de los dispositivos tecnológicos ante el fenómeno político-cognitivo que representa la educación. Lo que conlleva poca cohesión disciplinar y, por ende, dificultad para darle seguimiento como campo de estudio.

Ante tal panorama, el propósito de este artículo es explorar la vitalidad y configuración de esta temática en la academia mexicana a partir de uno de los indicadores más extendidos en la producción académica a nivel internacional: la publicación de artículos en revistas de alto impacto. En este sentido, en la literatura se admite que:

> la mayoría de los autores reconocen, explicitan el valor y el potencial de la interrelación entre los dos campos (educación-comunicación), pero con dificultad se evidencia su complejidad, su densidad […]. En este sentido, los autores coinciden en afirmar que el campo es joven, que carga con el lastre que cada campo tiene, de manera individual, y ocasionalmente se plantea una discusión en torno a la fragmentación disciplinaria que limita las formas de comprensión integral de los fenómenos sociales, dado el aislamiento (Moreno, 2018, p. 256).

En el desarrollo de esta investigación se asume que las distintas denominaciones con que se nombra a la intersección entre educación y medios de comunicación (tradicionales y digitales) tienen en común la crítica hacia un modelo informacional y transmisionista de los medios. En su lugar, se impulsa la formación de públicos activos que tengan la capacidad de reconocer las estructuras institucionales y las narrativas de los diferentes medios, así como su impacto en la educación.

En suma, a partir del supuesto de que el posicionamiento de un concepto como tema de investigación, de acuerdo con Oliver y Stezano, requiere de "la acumulación de una masa crítica, encarnada en una comunidad de investigación y concretada en condiciones institucionales y organizativas" (2017, p. 76), este artículo explora el desarrollo del campo de la ALFAMEDI en México. Cabe destacar que la ALFAMEDI

o EDUMEDI va más allá de la educación en línea y de las discusiones en torno a las TIC en la educación. La exploración que aquí se presenta valora la forma en que se producen y difunden los conceptos en torno a la educación mediática y digital sin desconocer que "el valor universal de un concepto como tema de estudio enfrenta realidades específicas" (ídem). Sobre ello han trabajado diferentes autores en América Latina (Huergo et al., 2001; Oliveira, 2009; Crovi y Garay, 2011; Mateus, Andrada y Quiroz, 2019), quienes –en sus propios términos– reconocen que, lo que en este texto se denomina ALFAMEDI, es un campo de estudio en proceso de construcción.

Por ejemplo, Valderrama (2000) considera que los estudios que ligan comunicación y educación abordan esta intersección desde tres perspectivas: en la primera, la comunicación y la educación son disciplinas que conviven y se tocan, pero poseen un universo autónomo; la segunda observa la conformación de un nuevo campo, ya que ambas disciplinas confluyen en un campo novedoso de conocimiento al que denomina comunicación educativa y; finalmente, la tercera perspectiva es la interdiscursiva, la cual refiere al tipo de relación entre comunicación y educación. Aquí Valderrama propone cuatro escenarios de investigación: i) educación para la comunicación, ii) mediación tecnológica en la educación, iii) gestión de la comunicación en el espacio educativo y, iv) reflexión epistemológica sobre la interrelación de la comunicación/educación como fenómeno cultural emergente.

Por su parte, Delia Crovi y Luz María Garay (2011, p. 114), al revisar los trabajos en torno a la comunicación y la educación, identifican tres periodos en el desarrollo de los estudios que intersecan ambas disciplinas con base en los desarrollos tecnológicos. El primer periodo refiere a los orígenes (también lo llaman el periodo de los medios electrónicos), el cual iría de 1950 a finales de la década de 1970. El segundo periodo es el desarrollo (o bien, el de medios digitales) que va del inicio de la década de 1980 a finales de la década de 1990. El tercer periodo lo denominan el presente (o la confluencia de cambios y desafíos) ubicado a partir del año 2000.

Estas autoras reconocen que desde la primera etapa se empezó a hablar de "educación en medios"; es decir, la educación mediada tecnológicamente. Pero también de "educación con medios", esto es, la enseñanza apoyada en medios de

comunicación y tecnologías y "educación para los medios", que refiere a la formación para una recepción crítica (Crovi y Garay, 2011).

Jorge Huergo (2000), por su lado, reconoce que la fusión de estas dos áreas de conocimiento y prácticas –comunicación y educación– se caracteriza por ser un territorio confuso, desordenado y disperso. En un esfuerzo por ordenar y sistematizar los trabajos en este campo, Huergo concluye que existen tres modos en los que se ha acometido el análisis en este territorio académico. El primero pone énfasis en las instituciones educativas y los horizontes culturales, el cual hace referencia a las alfabetizaciones posmodernas, mismas que define en términos de:

> las formas de transmisión de conocimientos, saberes, prácticas y representaciones relacionadas con múltiples modos de comunicación, diversas formas de estructuración de la percepción y una total transformación en la construcción de las acciones, las aspiraciones, los imaginarios colectivos. Estas alfabetizaciones múltiples están principalmente provocadas por los medios y las nuevas tecnologías, a la manera de una 'pedagogía perpetua' que excede el control y la organización escolar, pero reconocen asimismo otras fuentes de significación, como la 'cultura de la calle' y los grupos de referencia que en ella se configuran, y la misma cultura de la escuela (Huergo, 2000, p. 5).

El segundo abordaje es sobre la educación y los medios de comunicación. Este se enfoca en la pedagogía de la comunicación; en este sentido, en América Latina se ha procurado "transformar los medios de información en medios de comunicación, promoviendo la criticidad (sic) y el diálogo, de este modo se salta a una pedagogía de la comunicación educativa que alienta la participación y la horizontalidad" (Huergo, 2000, p. 6).

Finalmente, el tercer modo de trabajar la intersección educación-comunicación, según Huergo, es aquella que se centra en la educación y las TIC. Al respecto, el autor observa una ambivalencia entre la autonomía y la dependencia de las tecnologías en la educación. De ahí la importancia de discutir quién determina qué y cuáles son las tecnologías que se pueden incorporar a los procesos de enseñanza. Al mismo tiempo, existe la necesidad de apropiación de las tecnologías con fines pedagógicos, además, conocer el ecosistema comunicacional ya que redefine la

relación hombre-máquina, así como enseñar a discriminar la información disponible en la actualidad.

Ismar de Oliveira Soares es otro de los autores que ha reflexionado e investigado sobre la conformación del campo de la ALFAMEDI. Soares parte de preguntarse cómo aproximar la comunicación y la educación si la primera es extraordinariamente valorada –sobre todo con los avances de las TIC–, mientras que la educación tradicional sufre una depreciación global ante los cambios tecnológicos. Así que, mediante entrevistas a especialistas de la región, Soares concluyó que predominan dos tesis al respecto. La tesis de la interfaz, según la cual tanto la comunicación como la educación son campos históricamente constituidos, definidos, visibles y fuertes que se pueden aproximar, pero nunca integrar. Y la segunda tesis apunta a la conformación de un nuevo campo, cuyos defensores entienden que "estamos frente a la emergencia de un nuevo espacio de intervención cultural y social autónomo denominado interrelación Comunicación/Educación" (Oliveira Soares, 2000, p. 31).

Ante el optimismo de autores que observan la emergencia de un nuevo campo, Crovi y Garay advierten que la educación para los medios tiene un camino recorrido a medias. Asimismo, reconocen que América Latina

> ha sido rica en aportaciones en este sentido, comenzando con las de Paulo Freire y siguiendo por Mario Kaplún, Daniel Prieto Castillo, Jesús [Martín] Barbero y en lo nacional, Guillermo Orozco Gómez. Algunos de estos autores fueron verdaderos pioneros en el tratamiento del tema, cuyo abordaje desde la comunicación inició en los años sesenta (Crovi y Garay, 2011, p. 118).

En definitiva, la educación mediática o la educomunicación son perspectivas analíticas cuyo objetivo ha sido abrir brecha a las expresiones ciudadanas, así como activar en los sujetos el consumo crítico de los mensajes que difunden los diversos medios de comunicación. De ahí que Ismar de Oliveira asegurara, desde principios del siglo, que, efectivamente, se trata de un nuevo campo debido a que, por su naturaleza relacional, "se estructura como un proceso mediático, transdisciplinario e intersubjetivo y se vivencia en la práctica de los actores sociales a través de áreas de intervención social" (Oliveira Soares, 2000, p. 38).

Como se mencionó, la propuesta que se presenta en este artículo es identificar las características del caso mexicano. En concreto, la conformación del campo académico que aborda la ALFAMEDI a partir de un análisis bibliométrico. Se examinó la presencia de esta temática en revistas indexadas en dos de las más importantes bases de datos internacionales: Scopus y Web of Sciencie (WoS). Se seleccionaron estas dos bases por la posibilidad de hacer un seguimiento sistemático a la producción científica que facilita la investigación bibliométrica, además de su peso en los rankings de evaluación que miden cientificidad e identificación de los tópicos que se publican. Se reconoce la existencia de una controversia sobre las características y los sesgos de dichos rankings, pero esta discusión sobrepasa el objetivo del artículo. El propósito se limita a analizar bibliométricamente las propiedades del campo de la ALFAMEDI en México en lo que va del siglo XXI, a partir de observar su exposición en revistas indexadas en estas dos bases de datos. Cabe señalar que a través de la biblioteca Scielo se replicó la búsqueda de publicaciones y para el caso de México se identificó una sola, de entre las más de 1,600 ahí contenidas. Lo que en sí mismo parece apoyar la noción previamente estipulada con respecto a la identificación de la ALFAMEDI como un campo de conocimiento configurado. Esta es otra razón por la que se optó por trabajar con las bases Scopus y WoS.

La perspectiva bibliométrica ofrece un nuevo punto de vista a la discusión en torno a esta temática y contribuye a la generación de conocimiento en la materia. De modo que, la pregunta guía para desarrollar la investigación fue ¿qué características tiene el campo de la ALFAMEDI en México en el siglo XXI, a partir de un análisis bibliométrico?

Antes de continuar, merece la pena advertir que esta propuesta de análisis bibliométrico es un acercamiento novedoso en la investigación en torno a este tema, lo cual no implica que se desconozcan sus limitaciones. Como todo estudio bibliométrico, aquí se parte del supuesto de que, en la actualidad, "la mayoría de descubrimientos científicos y resultados de investigación son publicados en revistas científicas, donde pueden ser leídos y citados por otros investigadores" (Romaní, Huamaní y González-Alcaide, 2011, p. 52).

Es claro que los estudios bibliométricos tienen el propósito de tratar y analizar cuantitativamente las publicaciones científicas; en esa medida, una de sus ventajas está en proveer de información para el diseño y desarrollo de políticas científicas, pues no se olvide que la consolidación de una línea de investigación repercute en la asignación de recursos, incluso en la promoción profesional de los y las investigadoras. Además, son un complemento eficaz a las opiniones, juicios y análisis cualitativos de los expertos de las diversas áreas de conocimiento.

En este artículo, después de la descripción del método utilizado, se dan a conocer los resultados en torno a la cantidad de trabajos que fueron publicados sobre ALFAMEDI en México, entre los años 2000 y 2021. Además, se contrastan los resultados en las bases estudiadas en términos de las áreas temáticas que publican sobre la ALFAMEDI, también se cotejan las citas y autores de los trabajos publicados en cada base de datos; más adelante, se presentan redes de conceptos, con las que se determina la ocurrencia, el peso y su vínculo identificados en clústeres. Posteriormente, se hace una breve discusión sobre los resultados y, al final, se presentan las conclusiones de este estudio.

Método

Dado que el objetivo de la investigación es explorar el desarrollo del campo de la ALFAMEDI en México entre 2000 y 2021, como estrategia metodológica se realizó un mapeo del campo a partir de la identificación de publicaciones incluidas en las bases de datos Scopus [3] y Web of Science[4].

Se seleccionaron estas bases porque concentran publicaciones científicas cuya trazabilidad se facilita: ofrecen indicadores de factor de impacto, índice H, reporte de citas; permiten el procesamiento de datos para identificar autorías, coautorías, co-citaciones. Cabe destacar que en Redalyc o Lantindex, repositorios en los que predominan las publicaciones en español, no es fácil el procesamiento de

[3] Scopus organiza la información en áreas temáticas. Suministrada por Elsevier, es actualmente la mayor base de datos multidisciplinar existente. Incluye no sólo revistas científicas, sino también patentes, webs y datos de producción científica de revistas de todas las disciplinas.

[4] La WoS organiza las citas de publicaciones en cuatro índices: Science Citation Index Expended (SCI-Expendad), Social Sciences Citation Index (SSCI); Arts & Humanities Citation Index (A&HCI) y Emerging Sources Citation Index (ESCI). Esta base es sumistrada por Thomson Reuters.

información como el planteado en esta pesquisa. En la base de datos Scielo se identificó sólo una publicación en español que responde a los criterios de búsqueda seleccionados. También es necesario advertir que en la indagación no se consideran circuitos de difusión científica que incluyen libros producidos en instituciones de educación superior o centros de investigación nacionales e internacionales[5].

El mapeo del campo ALFAMEDI se realizó a partir del procedimiento de cuatro etapas sugerido por Navarro y Ramírez (2018): (i) planteamiento, que deriva del problema de la investigación y las preguntas que se proponen; (ii) localización de la producción científica; (iii) fase de pre-análisis, que implica la depuración de la información identificada y, (iv) fase de análisis. Este procedimiento sintetiza propuestas de minería de datos para mapeo de temas, como la de Sinoara, Antunes y Oliveira (2017) y de Petersen, Feldt, Mujtaba y Mattsson (2008).

Planteamiento

Como área en desarrollo en México, cuya configuración está en el entrelazamiento de los campos educación y comunicación, la investigación respectiva presenta diversas concepciones y términos que dificultan su estudio sistemático; sin embargo, paralelamente, exhibe potencial, de ahí la pertinencia de identificar (mapear) cómo lo construye la comunidad de investigación en México y en torno a qué temáticas.

Para ello se planteó, en primera instancia, identificar el volumen de publicaciones, a partir del año 2000, en las bases de datos Scopus y WoS. En segundo lugar, establecer la relevancia de esas investigaciones, para lo cual se obtuvo el conteo de citas con la finalidad de prefigurar hacia dónde se dirigen los mayores intereses de investigación. En tercer lugar, se identificó cómo se entrelazan educación-comunicación desde un punto de vista conceptual, haciendo uso del análisis de coocurrencias de conceptos derivados de las palabras clave con que se identifican en las publicaciones. La tabla 1 sistematiza la información con la que se buscó cumplir el objetivo de investigación: analizar bibliométricamente las características del

[5] Valga subrayar que Scopus y Web of Science no son limitativas para publicaciones incorporadas a Redalyc, Scielo o Latindex; como tampoco son limitativas de la incorporación de libros especializados en el contexto regional que aborda la temática ALFAMEDI o EDUMEDI.

campo de la ALFAMEDI en México en lo que va del siglo XXI, a partir de observar su exposición en revistas indexadas en las dos bases de datos mencionadas.

Tabla1. Preguntas de investigación e indicadores

Pregunta	Indicador
¿Cuántas publicaciones en el campo de la ALFAMEDI/EDUMEDI hacen referencia a estudios sobre México entre 2000 y 2021?	Número de publicaciones en Scopus y Web of Science
¿Hacia dónde se dirigen los mayores intereses de investigación en el campo de la ALFAMEDI en México?	Conteo de citas de las investigaciones identificadas en Scopus y Web of Science
¿Cómo se construye conceptualmente el campo de la ALFAMEDI en México?	Mapa de coocurrencias de conceptos a través del software VOSviewer, a partir de las publicaciones identificadas en Scopus y WoS

Nota: Elaboración propia

La obtención de los dos primeros indicadores se realizó a partir del menú de opciones de las bases de datos para llevar a cabo el análisis bibliométrico. Estos dependen de la delimitación de la fórmula de búsqueda, a partir de las variables respectivas de cada base de datos (en Scopus por documentos, que contengan términos clave en el título del artículo, palabras clave o resumen [ver tabla 2]; en la WoS a partir de los términos clave plasmados en el tema [tal como se especifica en la tabla 2], así como por los operadores lógicos de conjunción "y" (la búsqueda de documentos o temas donde aparecen estrictamente juntas las palabras) o disyunción "o" (la búsqueda de documentos o temas donde se admite la posibilidad de que aparezca una u otra palabra).

Para efectos de esta investigación, dada la diversidad de sinónimos que se aceptaron como propios del campo de la ALFAMEDI, la disyunción juega un papel relevante. En términos de conjuntos:

$$ALFAMEDI = \{conceptos\ referentes\ a\ educación\ con, para\ o\ en\ medios\}$$

En la localización de la producción científica se especifican los diversos conceptos sobre los cuales se aborda el campo de la ALFAMEDI. La conjunción, por su cuenta, es importante para hacer patente que, con independencia del concepto ALFAMEDI, todo documento o tema debe referirse a México:

$$ALFAMEDI = \{conceptos\ referentes\ a\ educación\ con, para\ o\ en\ medios\}$$

$$PAÍS = \{México\}$$

Por lo tanto:

$$ALFAMEDI \cap MÉXICO$$

El tercer indicador determinado en la tabla 1 requiere una minería de datos a partir de la identificación de la coocurrencia de frases sustantivas (sustantivos, verbos y adjetivos) sustraídas a partir del título y de los resúmenes de las publicaciones, o, como en el caso de este trabajo, a partir de la coocurrencia de las palabras clave de las publicaciones, siguiendo el procedimiento que van Eck y Waltman (2011 y 2014) especifican para el uso del *software* VOSViewer.

Se dice que dos términos coocurren cuando aparecen en el título o el resumen o las palabras clave de un cierto número de publicaciones (determinado al gusto del analista que realiza la minería). Con ese concepto básico, el programa elabora una matriz de coocurrencias que se transforma en una matriz de similitud a partir de la medida fuerza de asociación, también conocida como índice de proximidad o índice de afinidad probabilística:

$$s_{ij} = \frac{c_{ij}}{w_i w_j} \qquad (1)$$

Donde c_{ij} denota número de coocurrencias de los conceptos i y j , mientras w_i y w_j indican el número de ocurrencias de los conceptos i y j.

Calculado el índice de afinidad probabilística, la técnica de mapeo de VOSviewer consiste en agrupar parejas de los n conceptos ordenados en pares i y j en función de su distancia euclidiana al cuadrado. La idea del mapeo consiste en minimizar la distancia entre conceptos dado su índice de proximidad, de modo que a partir de su cercanía se forman clústeres, mediante los cuales se pretende evidenciar de qué forma se construye el campo de la ALFAMEDI en México.

Localización de la producción científica

Dada la diversidad conceptual bajo la que se está construyendo el campo de la ALFAMEDI en México, la búsqueda en Scopus y WoS utilizó como palabras clave los términos: educación mediática o *media education*; educación para los medios o *education for media*; educomunicación o *educommunication*; alfabetización mediática o

media literacy; alfabetización digital o *digital literacy*, alfabetización transmediática o *transmedia literacy*, alfabetización múltiple o *multiple literacy* y, México o *Mexico*.[6]

La tabla 2 muestra la cadena de búsqueda empleada tanto en Scopus como en WoS. Las estrategias de búsqueda, como se observa en la tabla, fueron diferentes, en virtud del motor de búsqueda con el que trabajan una y otra base de datos. De manera que, para Scopus se consideró más adecuado identificar publicaciones a partir del título, resumen y palabras clave (TITLE-ABS-KEY); el entrecomillado indica la búsqueda de unidades conceptuales (y no conceptos aislados, que distorsionan el resultado de la búsqueda), tanto en español como en inglés.

Por su cuenta, el motor de búsqueda de la base WoS identifica los conceptos por tema, y, aunque los retoma del título, el resumen y las palabras clave, la forma de búsqueda más eficiente es la que se muestra en la tabla 2.

Tabla 2. Cadena de búsqueda empleada en Scopus y Web of Science

Base de datos	Cadena de búsqueda
Scopus	(TITLE-ABS-KEY ("educación mediática" OR "media education") OR TITLE-ABS-KEY ("educación para los medios" OR "education for media") OR TITLE-ABS-KEY ("educomunicación" OR "educommunication") OR TITLE-ABS-KEY ("alfabetización mediática" OR "media literacy") OR TITLE-ABS-KEY ("alfabetización digital" OR "digital literacy") OR TITLE-ABS-KEY ("alfabetización transmediática" OR "transmedia literacy") OR TITLE-ABS-KEY ("alfabetización múltiple" OR "multiple literacy") AND TITLE-ABS-KEY ("México" OR "Mexico")) AND PUBYEAR > 1999
Web of Science	((TS= ((((("media education" OR "education for media") OR "educommunication") OR "media literacy") OR "digital literacy") OR "transmedia literacy") OR "multiple literacy") AND TS= ("Mexico")) OR (TS= ((((("educación mediática" OR "educación para los medios") OR "educomunicación") OR "alfabetización mediática") OR "alfabetización digital") OR "alfabetización transmediática") OR "alfabetización múltiple") AND TS= ("México")))

Nota: Elaboración propia con base en Scopus y Web of Science

Pre-análisis

[6] La búsqueda de los conceptos en español e inglés pretende la mayor exhaustividad posible en los dos idiomas, en el entendido de que, al tratarse el caso de México puede existir un cúmulo de literatura publicada en ambas bases de datos en español, aún sabiendo que concentran la mayor cantidad de publicaciones en inglés.

Originalmente, de la base Scopus se recopilaron 48 documentos, de los cuales se eliminaron 15, con lo que quedaron 33. Los documentos se eliminaron a partir de la revisión de los resúmenes; se observó que se referían a estudios relacionados con el extranjero (New Mexico; Araucanía; México como referencia para una investigación colombiana) o migración; también se identificaron referencias a alfabetización, pero sin vínculo con la comunicación, los medios y las TIC, o relacionadas con el diseño de TIC para la educación, pero sin el enfoque de la educomunicación o alfabetización mediática.

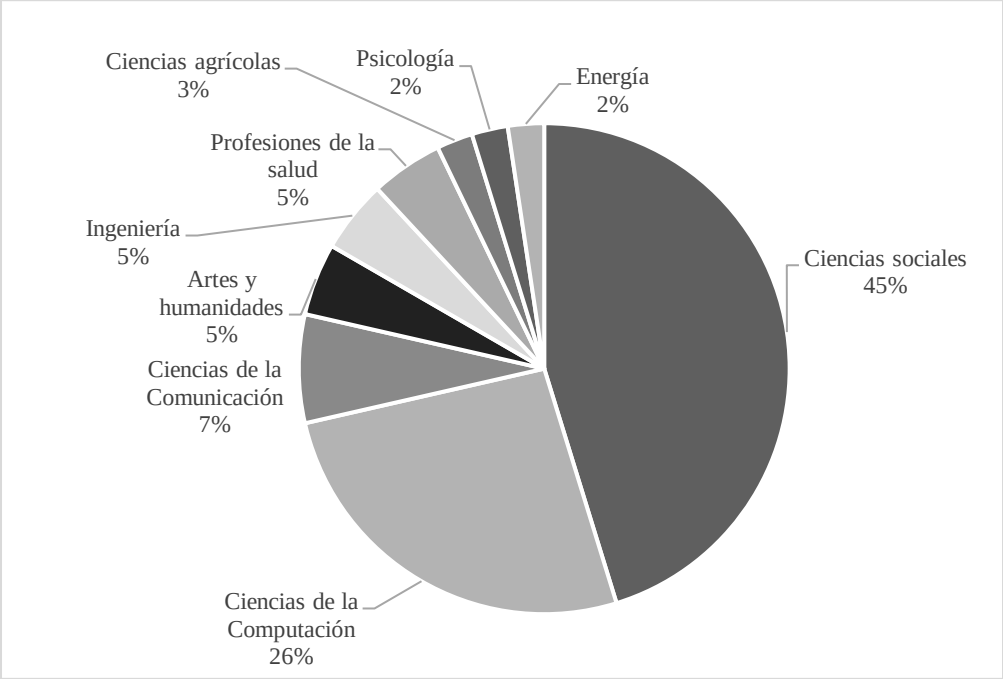
Por su cuenta, en la base de la Web of Science se identificaron 39 documentos, de los que se recuperaron 31. Los descartes obedecen a razones similares a las observadas para el caso de Scopus.

Resultados

Áreas temáticas que publican artículos relacionados con la ALFAMEDI

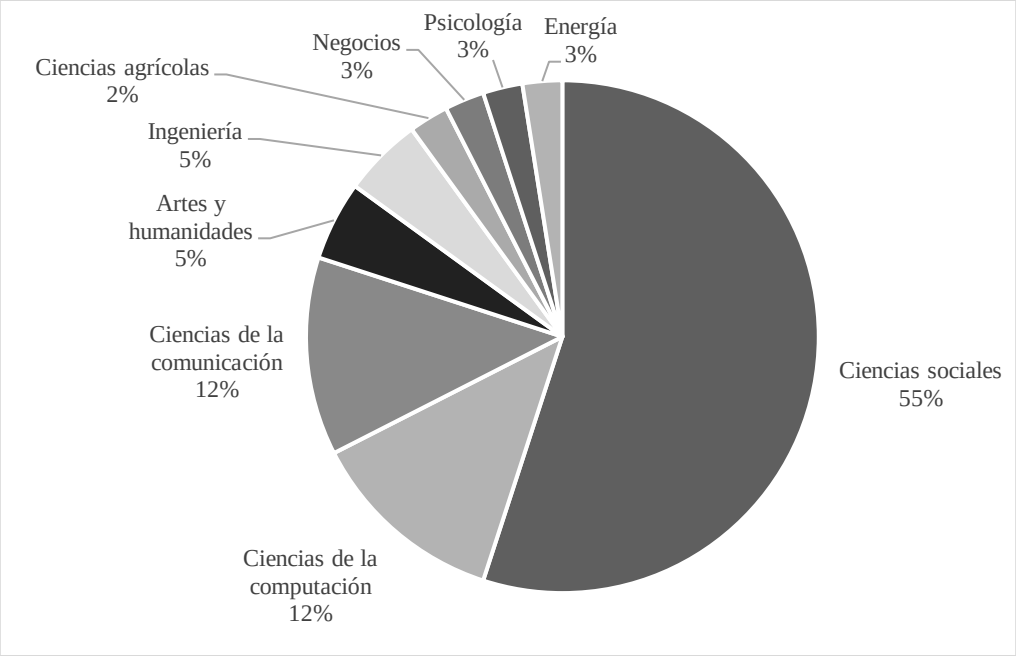
En Scopus (gráfica 1), las publicaciones ALFAMEDI se concentran significativamente en el área de ciencias sociales (45%) y ciencias de la computación (26%); entre ambas concentran el 71% de las áreas en las que se realiza investigación.

Gráfica 1. Publicaciones relacionadas con ALFAMEDI por área temática en Scopus



Por su cuenta, en la WoS las publicaciones se concentran en el área de las ciencias sociales (55%), seguidas por ciencias de la comunicación (12%) y de la computación (12%). Entre las tres áreas concentran el 79% de las áreas identificables en las publicaciones.

Gráfica 2. Publicaciones relacionadas con ALFAMEDI por área temática en Web of Science



A pesar de la concentración de la ALFAMEDI en tres áreas temáticas, en la búsqueda se observaron otras, como ingenierías, ciencias agrícolas o de la salud, artes y humanidades, negocios, que tienden a identificar aplicaciones de recursos tecnológicos al ámbito educativo. En general, entre las áreas temáticas más fuertemente relacionadas con la ALFAMEDI, según se aprecia en la figura 1, sobresalen la educación, la comunicación, ciencias de cómputo e informática, lengua, lingüística y bibliotecología.

Figura 1. Áreas temáticas que publican sobre EDUMEDI en Scopus

Nota: Esta figura se elaboró con información de Scimago, plataforma de internet que provee de una serie de indicadores sobre la calidad y el impacto de publicaciones y revistas a partir de información de Scopus (Elsevier). Scimago agrupa las publicaciones según área temática y categoría.

Desde esta perspectiva, se evidencia que el área temática de la ALFAMEDI, si bien tiene una fuerte presencia en los ámbitos de la educación y la comunicación, ha tenido una difusión en otras áreas del conocimiento que recuperan el concepto para incorporarlo a sus estudios particulares.

Publicaciones relacionadas con la ALFAMEDI

Las 33 publicaciones identificadas en Scopus se encuentran en la tabla 4. La primera se remite a 2009 y hasta 2012 vuelven a aparecer publicaciones en la materia. En Scopus, en 2020 se encuentra la mayor cantidad de artículos publicados en el periodo analizado. Para el caso de Web of Science (tabla 5) se registran 31 publicaciones; la primera data de 2013. En el análisis del caso mexicano, dada la escasez de publicaciones relacionadas con ALFAMEDI, se dificulta señalar que es un tópico arraigado en la literatura.

Tabla4. Publicaciones sobre EDUMEDI en Scopus

Año	Cantidad
2009	1
2012	3
2013	2
2014	4
2015	2

Tabla 5. Publicaciones sobre EDUMEDI en WoS

Año	Cantidad
2013	1
2014	2
2015	4
2016	4
2017	3

2016	4
2017	1
2019	6
2020	8
2021	2

Nota: Elaborado a partir de Scopus, 2021

2018	3
2019	7
2020	4
2021	3

Nota: Elaborado a partir de Web of Science, 2021

Citas y autores

Conforme a las tablas 6 y 7, incluidas en el anexo, se observa que en Scopus la publicación más citada (con 12 citas) corresponde al trabajo *Literacies crossing borders: Transfronterizo literacy practices of students in a dual language program on the USA-Mexico border*, de De la Piedra y Araujo, publicado en 2012. De modo que, en promedio es un documento que ha recibido 1.2 citas al año desde que se publicó, mientras que hay 12 trabajos que no han recibido cita alguna.

En Web of Science, el trabajo más citado es el estudio comparativo entre países, incluido México, *Curricula for Media Literacy Education According to International Experts* –de Fedorov, Levitskaya y Camarero– publicado en 2016. Este texto tiene 13 citas y, por tanto, un promedio de 2.1 citas por año, mientras que 21 trabajos no tienen citas.

Por la cantidad de publicaciones y el número de citas, se observa que la ALFAMEDI es un área poco visible en las bases de datos analizadas, aunque se prevé un desarrollo de los temas relacionados con esta área, dado que causa interés en varios autores si se observa la cantidad de coautorías. Adicionalmente, la ALFAMEDI se observa como un área en desarrollo, cuyo potencial se identifica en que, en ambas bases de datos, las publicaciones son colectivas, lo que implica una forma de acumular capital humano alrededor de un tema de estudio o área de especialización.

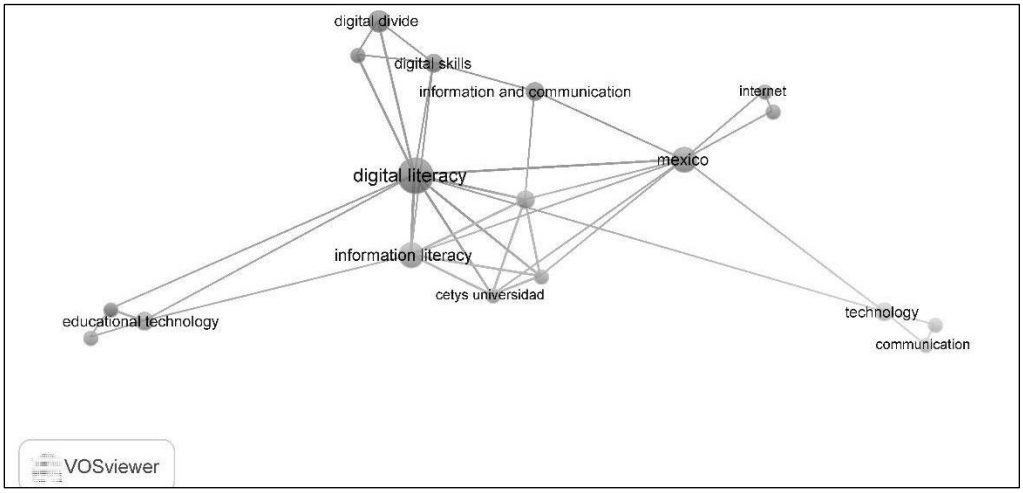
Mapas de ocurrencias de conceptos

A continuación, se muestran los mapas de coocurrencias de conceptos, retomados de las palabras clave de las publicaciones. Dada la cantidad de publicaciones, se solicitó al programa VOSviewer trazar los mapas a partir de las palabras clave que coocurren al menos dos ocasiones. En el mapa 1 se muestran las coocurrencias de conceptos que hacen referencia tanto a la ALFAMEDI en las publicaciones de Scopus

(1A), como a la periodicidad con la cual se localizan y, por tanto, los cambios temporales en el uso de conceptos (1B).

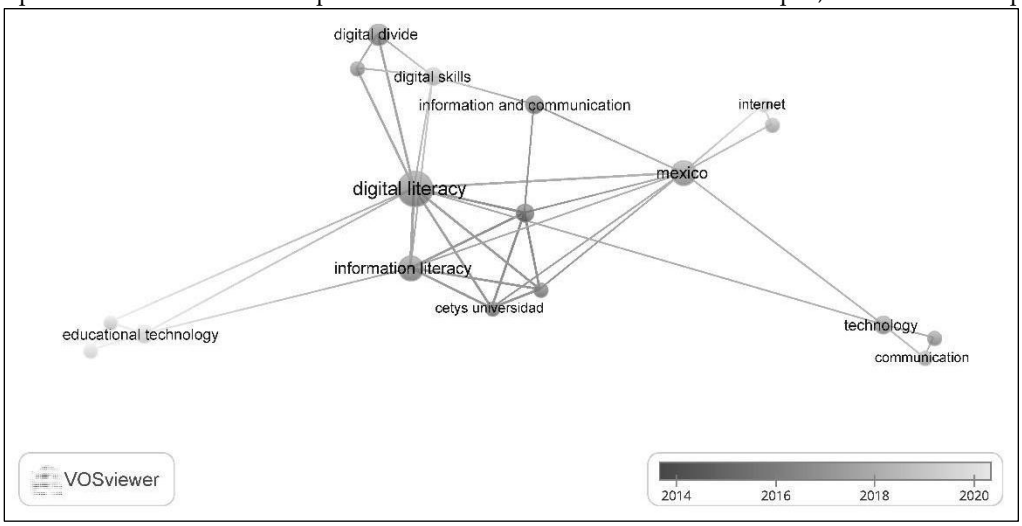
En el caso de 1A son identificables cinco clústeres, desglosados en el cuadro 8 del anexo, que tienen como conceptos más relevantes *digital literacy*, *information literacy*, *digital divide* y México. En este mapa parece relevante el contexto de la educación superior. Por su parte, en términos de temporalidad, los conceptos asociados a la tecnología educativa aparecen como los más recientes.[7]

Mapa 1A. Ocurrencias de conceptos relacionados con la ALFAMEDI en Scopus



Nota: Elaboración propia con el pograma VOSviewer

Mapa 1B. Ocurrencias de conceptos relacionados con la ALFAMEDI en Scopus, conforme al tiempo

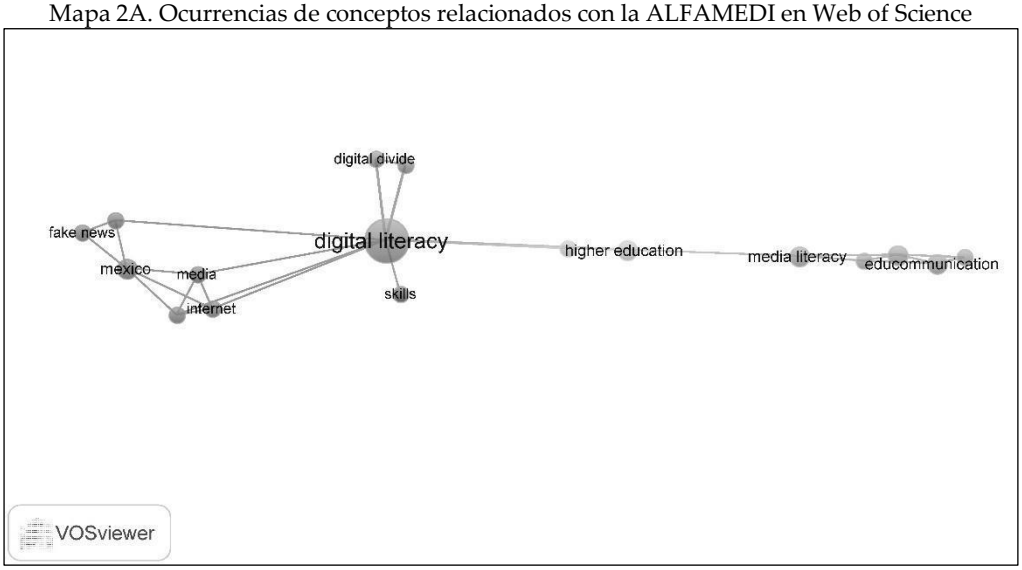


Nota: Elaboración propia con el pograma VOSviewer

[7] Ver detalle en cuadro 8 del anexo.

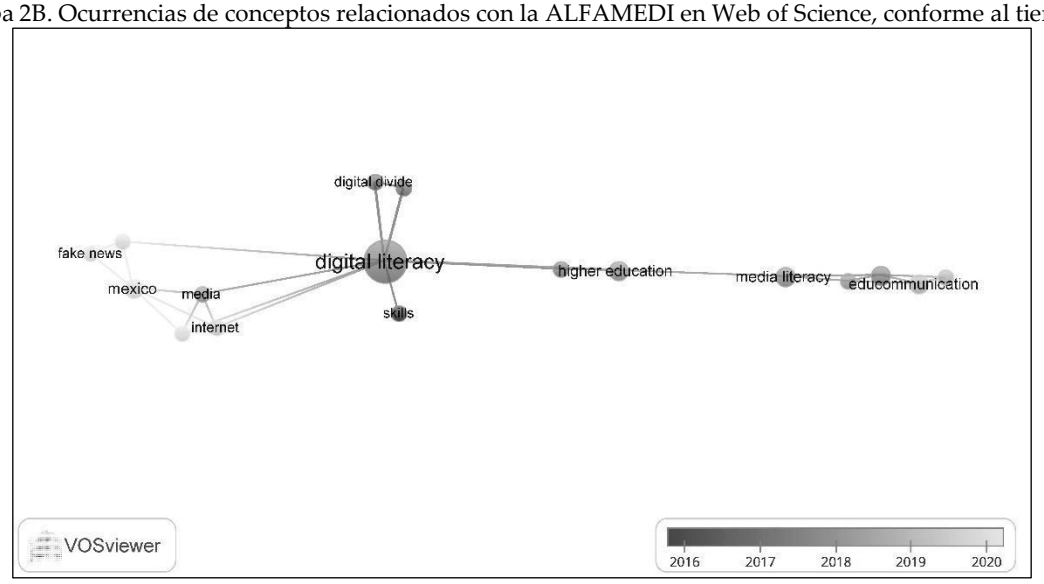
De otro lado, en la Web of Science, en el mapa 2, se muestran las coocurrencias de palabras clave (2A) y su temporalidad (2B). En este caso, se observa que coocurren menos palabras y que, en definitiva, *digital literacy* es el término con mayor predominio en este mapa.

Mapa 2A. Ocurrencias de conceptos relacionados con la ALFAMEDI en Web of Science



Nota: Elaboración propia con el pograma VOSviewer

Mapa 2B. Ocurrencias de conceptos relacionados con la ALFAMEDI en Web of Science, conforme al tiempo



Nota: Elaboración propia con el pograma VOSviewer

Discusión

Para conocer cómo se configura un campo de estudio es necesario indagar sobre las características de la producción académica en torno a la temática tratada. Para analizar el caso de la ALFAMEDI en México en las últimas dos décadas, se propuso un ejercicio bibliométrico con el que se pudo determinar, a partir del análisis de las bases Scopus y WoS, que se trata de un área en desarrollo en el país, si se advierte que en las últimas dos décadas se encontraron 64 trabajos entre ambas bases, en una búsqueda en español e inglés. La diferencia entre una y la otra es mínima, Scopus con 33 y WoS con 31.

Destaca que en ambas bases las tres principales áreas donde se estudian temas relacionados con la ALFAMEDI son las ciencias sociales, las ciencias de la computación y la comunicación. De ahí se infiere que el interés sobre esta temática se concentra en discusiones –teóricas o empíricas– a nivel social, aunque también se aborda desde perspectivas técnicas/tecnológicas.

Las investigaciones que han explorado el desarrollo de esta área del conocimiento en Latinoamérica y México permiten reconocer los trabajos y autores que han dado forma a esta área de estudio. La mayor parte de dichas investigaciones son de corte cualitativo documental, por ello es pertinente explorar el campo con otras herramientas. Esta exploración evidencia una forma de diversificar las vías de publicación del quehacer científico en torno a la ALFAMEDI.

Al revisar año por año la producción que reportan las dos bases de datos sobre la temática ALFAMEDI en México, se observa un crecimiento variable a partir de la segunda década de este siglo. En general, se ha publicado poco y con baja frecuencia sobre temas que refieren a la ALFAMEDI en México en lo que va de este siglo. Este resultado puede contrastar con los hallazgos de las investigaciones cualitativas documentales a las que se hizo referencia en la introducción. Una posible explicación es que al realizar la exploración a partir de las publicaciones indexadas en dos bases de datos se evidencia el tránsito que vive la academia en torno a esta temática en el país; esto es, pasar de la producción de libros y capítulos de libros con estilo

ensayístico a la realización de investigaciones empíricas que se reportan como artículos académicos publicados en revistas de alto impacto.

De acuerdo con el análisis del número de citas de los artículos identificados en este trabajo, tanto en Scopus como en WoS, se observa que, por lo menos un tercio de las referencias no tiene una sola cita. Esto es signo de la incipiente presencia de la ALFAMEDI en el ámbito de revistas indexadas internacionalmente. Con ello no se desconoce que dicha área tiene cierto nivel de desarrollo, más bien, se advierte que su conmensurabilidad se asocia a la presencia de la producción académica en revistas indizadas. Se advierte que su estabilidad y fortaleza dependerá del crecimiento de su presencia en revistas académicas de alto que impacto.
La indagación sobre las características del campo de la ALFAMEDI en México en lo que va del siglo XXI no implicó una búsqueda por autores o por filiación institucional. El hallazgo en este sentido es que hay una gran dispersión en la publicación de los trabajos con respecto a este tema (tanto en Scopus como en WoS).

En cuanto a los clústeres que se forman en ambas bases de datos, en Scopus se observa que el término "alfabetización digital" es el más denso, mismo que congrega los términos: "información y comunicación", "habilidades digitales" y "brecha digital". En tanto, el segundo clúster más denso es el que concentra el término "alfabetización informacional", que está unido con "educación superior" y "universidad".
En la WoS, "alfabetización digital" también es el término que aparece con mayor peso en el clúster central de la red, el cual contiene los términos "habilidades" y "brecha digital". Ahora bien, en el clúster izquierdo de la red aparecen aglutinados términos como "medios de comunicación", "internet", "noticias falsas" y "México". Mientras que "alfabetización mediática" y "educomunicación" son los nodos que componen el clúster ubicado a la derecha de la red.

Es de resaltar que, aunque con diferentes frecuencias de aparición o peso en la red, así como las vinculaciones entre los conceptos, tanto en WoS como en Scopus aparecen los conceptos que son clave en la discusión teórico-conceptual en torno a

la ALFAMEDI o EDUMEDI. Dicho de otra forma, el análisis bibliométrico constata la referencia a los términos centrales para discutir asuntos de lo que se ha dado en llamar las nuevas alfabetizaciones o alfabetizaciones del siglo XXI.

Conclusiones

Los hallazgos de esta investigación dan cuenta de que la ALFAMEDI, a partir de la información recabada de Scopus y WoS, todavía no está posicionada como un campo de estudio en México que se expone a nivel internacional bajo la lógica de la difusión de conocimiento en revistas agregadas en bases de datos de amplio reconocimiento. Esto no es razón suficiente para desconocer que la ALFAMEDI es un tema que está presente, tanto en el área de los estudios sobre comunicación como en los de educación y, en las ciencias sociales en general. Por ello, es necesario advertir que el análisis bibliométrico deja fuera trabajos que se publican en revistas de divulgación o no indexadas y, sobre todo, en libros, capítulos y artículos que no registran este tipo de bases de datos. Esta misma observación conduce a admitir que existe una incipiente participación de los investigadores que trabajan este tema en la dinámica de medición de índices de impacto de la producción académica. Lo que actualmente es un indicador con el que se evalúa el proceso de formación o consolidación de un área de estudio, para la promoción del trabajo académico y, además, para el diseño de políticas científicas.

Con lo anterior no se pretende decir que un campo académico se forma únicamente siguiendo la lógica del factor de impacto para reconocer la relevancia de tratar un tema o de inaugurar una línea de investigación; sin embargo, actualmente, el desarrollo de la ciencia considera fundamental la evaluación entre pares para legitimar la existencia de un área de estudio, así como la producción de publicaciones y, por ende, del trabajo de cada miembro del campo –lo que incluye cumplir con los requerimientos de las universidades hacia los investigadores, así como las exigencias institucionales a nivel nacional e internacional para acceder a financiamiento, incluso son importantes las interrelaciones entre pares–. En este sentido, es pertinente advertir que:

> desde un punto de vista cognitivo, un nuevo conocimiento adquiere valor cuando se da a conocer y difunde dentro de la comunidad científica, porque sólo así podrá contribuir al avance científico. Pero, además, desde un punto de vista social, la publicación de los nuevos descubrimientos es una fase esencial dentro del proceso investigador, ya que permite al científico obtener el reconocimiento por su labor. Por todo ello, la publicación científica se convierte en un resultado importante y tangible de la investigación y los indicadores bibliométricos adquieren validez como medida indirecta de la actividad de la comunidad científica (Bordons y Zulueta, 1999, p. 792).

Para apoyar lo antes dicho, aunque es necesario admitir que los análisis bibliométricos tienen algunas limitaciones, ofrecen un panorama general y son útiles para tomar el pulso al desarrollo de un campo de estudio. Desde luego, dado que el acercamiento puede ser general o distendido, siempre se hace necesario contar con un acercamiento menos amplio y más profundo. Esta es una tarea en la que valdría la pena empeñarse en un futuro cercano.

Agradecimientos

Este artículo es producto del proyecto financiado por el Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) de la UNAM, con clave TA300119, el cual es coordinado por la doctora Janneth Trejo-Quintana.

Referencias

Bordons, M., y Zulueta, M.A. (1999). Evaluación de la actividad científica a través de indicadores bibliométricos. Revista española de cardiología, 52(10), 790-800 https://www.revespcardiol.org/es-evaluacion-actividad-cientifica-traves-indicadores-articulo-X0300893299001904

Crovi, D., y Garay, L. M. (2011). Comunicación-Educación. Hacia la construcción de un estado del arte. En A. Vega (Coord.), La comunicación en México. Una agenda de investigación (pp. 111-133). Ciudad de México, México: UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales, Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación.

Huergo, J. (2000). Comunicación/Educación: Itinerarios transversales. En C. E. Valderrama (Dir.), Comunicación-Educación. Coordenadas, abordajes y travesías (pp. 3-26). Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores, Fundación Universidad Central-DIUC.

Huergo, J. A., Fernández, M. B., Morandi, G., Gómez, E., Rímoli, D., Centeno, F., y, Berro, N. (2001). Comunicación/educación: ámbitos, prácticas y perspectivas (No. 371.687). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Periodismo y Comunicación.

De Oliveira Soares, I. (2000). La comunicación/educación como nuevo campo del conocimiento y el perfil de su profesional. En C. E. Valderrama (Dir.) Comunicación-Educación. Coordenadas, abordajes y travesías (pp. 27-48). Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores, Fundación Universidad Central-DIUC.

De Oliveira Soares, I. (2009). Caminos de la educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos. Nómadas (Col), (30), 194-207. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-5502009000100015&script=sci_abstract&tlng=es

Mateus, J. C., Andrada, P., & Quiroz, M. T. (Eds.). (2019). Media Education in Latin America. London: Routledge

Moreno, E. Y. (2018). Aproximación al estado del arte sobre comunicación y educación en Colombia. Anagramas: Rumbos y sentidos de la comunicación, 17(33), 251-274. http://www.scielo.org.co/pdf/angr/v17n33/1692-2522-angr-17-33-251.pdf

Navarro, C. & Ramírez, M. S. (2018). Mapeo sistemático de la literatura sobre evaluación docente (2013-2017). Educação e Pesquisa, (44), 1-23. doi: https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844185677

Oliver, R., & Stezano, F. (2017). Innovación como campo de estudio en Latinoamérica 2010-2017: Brasil, Chile y México. Journal of technology management & innovation, 12(4), 71-79. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-27242017000400008

Petersen, K., Feldt, R., Mujtaba, S., Mattsson, M. (2008). Systematic Mapping Studies in Software Engineering. EASE'08: Proceedings of the 12th international conference on Evaluation and Assessment in Software Engineering. https://dl.acm.org/doi/10.5555/2227115.2227123

Romaní, F., Huamaní, C., y González-Alcaide, G. (2011). Estudios bibliométricos como línea de investigación en las ciencias biomédicas: una aproximación para el pregrado. CIMEL Ciencia e Investigación Médica Estudiantil Latinoamericana, 16(1),52-62. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71723602008

Sinoara, A. K., Antunes, J. & Oliveira, S. (2017). Text mining and semantics: a systematic mapping study. Journal of the Brazilian Computer Society, 23(9), 1-20. doi: 10.1186/s13173-017-0058-7

Valderrama, H. (2000). Comunicación-Educación: Coordenadas, abordajes y travesías. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores, Fundación Universidad Central-DIUC. doi: 10.4000/books.sdh.176

Van Eck, N. J., & Waltman, L. (2011). Text mining and visualization using VOSviewer. arXiv preprint arXiv:1109.2058. ISSI Newletter 7 (3), 50-54. https://arxiv.org/pdf/1109.2058.pdf

Van Eck N.J., Waltman L. (2014). Visualizing Bibliometric Networks. In: Y. Ding, R. Rousseau y D. Wolfram (eds) Measuring Scholarly Impact (pp. 285-320). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-10377-8_13

Anexo

Tabla 6. Citas de publicaciones relacionadas con la EDUMEDI en SCOPUS

Autores	Título	Año	Citas
de la Piedra M.T., Araujo B.E.	Literacies crossing borders: Transfronterizo literacy practices of students in a dual language program on the USA-Mexico border	2012	12
Fedorov A., Levitskaya A., Camarero E.	Curricula for media literacy education according to international experts	2016	10
Schwartz L.H.	Challenging the tyranny of the five-paragraph essay: Teachers and students as semiotic boundary workers in classroom and digital space	2014	9
Machin-Mastromatteo J.D., Beltrán O., Lau J.	Piloting a holistic information culture program: The experience of cetys universidad system of libraries	2014	8
Ruecker T.	Exploring the Digital Divide on the U.S.-Mexico Border Through Literacy Narratives	2012	8
Kalman J., Guerrero E.	A social practice approach to understanding teachers' learning to use technology and digital literacies in the classroom	2013	7
Varela-Ordorica S.A., Valenzuela-González J.R.	Use of information and communication technologies as a transversal competence in teacher training [Uso de las tecnologías de la información y la comunicación como competencia transversal en la formación inicial de docentes]	2020	6
Rivas W.R.S., Martín S.C., González M.C., Barrientos A.	Educommunication in the context of youth and adult education in latin america: A state of the art based on a systematic literature review [La educomunicación en el contexto de alfabetización de personas jóvenes y adultas en América Latina: Estado de la cuestión a partir de una revisión bibliográfica sistemática]	2019	5
Pangrazio L., Gaibisso L.C.	Beyond cybersafety: The need to develop social media literacies in pre-teens	2020	4
Guzman Mendoza J.E., Munoz Arteaga J., Alvarez Rodriguez F.J.	An Architecture Oriented to Digital Literacy Services: An Ecosystem Approach	2016	4
Machin-Mastromatteo J.D.	Two years of information culture development for supporting higher education: Initiatives, teacher's perceptions and future actions	2015	4
Tarango J., Romo-González J.R., Murguía-Jáquez L.P., Ascencio-Baca G.	Use and access to ICT in students of public secondary schools in Chihuahua City, Mexico: Inclusion in teaching and digital literacy [Uso y acceso a las TIC en estudiantes de escuelas secundarias públicas en la ciudad de Chihuahua, México: Inclusión en la didáctica y en la alfabetización digital]	2014	3
Kalman J., Rendón V.	Use before know-how: Teaching with technology in a Mexican public school	2014	3
Díaz de León Castañeda C., Martínez Domínguez M.	Factors Related to Internet Adoption and Its Use to Seek Health Information in Mexico	2020	1
Michel J.F., Treviño M.E.G., Leyton A.E.G.	Challenging stereotypes with media and information literacy in Mexico [Medijsk a i informacijsk a pism enost u službi propitivanja stereotipa u meks ičkim dnevnim novinama]	2019	1
Beltrán-Sánchez J.A., López R.I.G., Ramírez-Montoya M.S., Quintana J.T.	Factors influencing the integration of the digital literacy and inclusion program into primary school teaching [Factores que influyen en la integración del programa de inclusión y alfabetización digital en la docencia en escuelas primarias]	2019	1

Marín-Gutiérrez I., Rivera-Rogel D., Benavides A.V.V., Ruíz R.G.	Media competences in university students in Latin America [Competencias mediáticas en estudiantes universitarios/as de iberoamérica]	2019	1
Arévalo-Martínez R.-I., Del Prado-Flores R., Ramirez-Beltrán R.-T.	Institutional education of communication researchers and media literacy. The case of the PhD in communication research	2016	1
García-Cuéllar M.M., Ochoa-Tello L., Atrián-Salazar M.L., Palacio-Mejía L.S., Hernández-Ávila J.E., González-González E.L.	Web Tools 2.0 for health promotion in Mexico	2013	1
Clemente R.G.	Mexican university professors' digital alphabetization. Initial notes [Alfabetización digital del profesor universitario mexicano. Apuntes iniciales]	2012	1
Licea de Arenas J., Gómez Hernández J.A., Valles Valenzuela J.	More on information literacy [Más sobre alfabetización informacional]	2009	1
Lorenzo-Blanco E.I., Unger J.B., Thrasher J.	E-cigarette use susceptibility among youth in Mexico: The roles of remote acculturation, parenting behaviors, and internet use frequency	2021	0
Méndez-Govea S., Mireles-Cárdenas C., Tarango J.	Learning styles in the digital library and their application in academic communities in the biomedical and health areas	2021	0
Ríos Félix J.M., Zatarain Cabada R., Barrón Estrada M.L.	Teaching computational thinking in Mexico: A case study in a public elementary school	2020	0
Santillan-Rosas I.M., Heredia-Escorza Y.	Empowering women's digital literacy with transformative learning: Reducing the gap in the T of STEM	2020	0
Espinoza-Monteverde G.A., Andres Sandoval-Bringas J., Ramirez DIaz B.E., Alejandro Leyva-Carrillo A.	Knowledge and use of ICT in children from 6 to 10 years old: Analysis and proposal of digital literacy	2020	0
Santillan-Rosas I.M., González-Nieto N.A.	Future and digital literacies: Transformative learning experiences in northeast Mexico [Letramentos futuros e digitais: Experiências de aprendizagem transformadoras no nordeste do México]	2020	0
Espinosa P.M., González-Quiñones F., Rodríguez C.R.J.	The journalism university student and his profile as an internet user. Comparative analysis between Spain and Mexico [El estudiante universitario de periodismo y su perfil como usuario de internet. Análisis comparativo entre España y México]	2020	0
Ochoa M., Nonnecke B.	Increasing Human Development in Rural Mexico through Policies for Internet Access	2019	0
Muñoz-Arteaga J., Guzmán Mendoza J.E., Reyes H.C., Mendoza-González R.	Collaborative content production model to reduce digital divide	2019	0
Muñoz Arteaga J., Guzmán Mendoza J.E., Álvarez Rodríguez F.J., Salgado R.S.	Design of digital literacy environments based-on interactive learning services	2017	0
Mendoza-Gonzalez R., Rodríguez-Maríinez L., Rodríguez-Díaz M.A.	Users' digital competences study to design MOOCs for digital literacy in Mexico	2016	0
Guzmán-Mendoza J.E., Muñoz-Arteaga J., Muñoz-Zavala A.E., Santaolaya-Salgado R.	An interactive ecosystem of digital literacy services: Oriented to reduce the digital divide	2015	0

Cuadro 7. Citas de publicaciones relacionadas con la EDUMEDI en WoS

Autores	Título	Año	Citas
Fedorov, Alexander; Levitskaya, Anastasia; Camarero, Emma	Curricula for Media Literacy Education According to International Experts	2016	13
Schwartz, Lisa H.	Challenging the tyranny of the five-paragraph essay: teachers and students as semiotic boundary workers in classroom and digital space	2014	6
Esteban-Guitart, Moises; Angels Viladot, Maria; Giles, Howard	Perceived institutional support among young indigenous and mestizo students from Chiapas (Mexico): a group vitality approach	2015	4
Machin-Mastromatteo, Juan D.; Beltran, Omar; Lau, Jesus	Piloting a Holistic Information Culture Program: The Experience of CETYS Universidad System of Libraries	2014	4
Mendoza, J. E. G.; Arteaga, J. M.; Rodriguez, F. J. A.	An Architecture Oriented to Digital Literacy Services: An Ecosystem Approach	2016	2
Heras Modad, Rosa Guadalupe; Parra Encinas, Karla Lariza; Lopez Arriaga, Lilia Guadalupe	Permanent education for older adult	2015	2
Alfonso Beltran-Sanchez, Jesus; Garcia Lopez, Ramona Imelda; Soledad Ramirez-Montoya, Maria; Tanori Quintana, Jesus	Factors influencing the Integration of the Digital Literacy and Inclusion Program into Primary School Teaching	2019	1
Sena Rivas, Wiselis Rosanna; Martin, Sonia Casillas; Cabezas Gonzalez, Marcos; Barrientos, Almudena	Educommunication in the context of youth and adult education in Latin America: A state of the art based on a systematic literature review	2019	1
Spring, Alli; Thomson, Elisa; Eagleson, Lucy	Cameras crossing cultures: international cooperation with digital media literacy	2018	1
Baptista-Lucio, M. P.; Nicolas-Gavilan, M. T.	Children's media environment: a study in Mexico City	2017	1
Garcia Martinez, Veronica; Aquino Zuniga, Silvia Patricia; Ramirez Montalvo, Nelida Aurea	Digital Literacy Program in Mexico (1:1). Comparative analysis of primary school children	2016	1
Mendez-Govea, Silvia; Mireles-Cardenas, Celia; Tarango, Javier	Learning styles in the digital library and their application in academic communities in the biomedical and health areas	2021	0
Lorenzo-Blanco, Elma, I; Unger, Jennifer B.; Thrasher, James F.	E-cigarette use susceptibility among youth in Mexico: The roles of remote acculturation, parenting behaviors, and internet use frequency	2021	0
Galarza Molina, Rocio	Who believes in fake news? Study on the relationship between media use and perceived accuracy of fake news about COVID-19 in Nuevo Leon, Mexico	2021	0
Diaz de Leon Castaneda, Christian; Martinez Dominguez, Marlen	Factors Related to Internet Adoption and Its Use to Seek Health Information in Mexico	2020	0
Rocha Trejo, Everth Haydee; Hernandez Peralez, Jorge Artuto	Assessment of digital skills of teachers for free software technology adoption. Kids on Computers project	2020	0

Rios Felix, Jose Mario; Zatarain Cabada, Ramon; Barron Estrada, Maria Lucia	Teaching computational thinking in Mexico: A case study in a public elementary school	2020	0
Galarza-Molina, Rocio	Fact-checking in Mexican journalism: Analysis of Verificado 2018 experience	2020	0
Marin-Gutierrez, Isidro; Rivera-Rogel, Diana; Velasquez Benavides, Andrea Victoria; Garcia Ruiz, Rosa	Media competences in university students in Latin America	2019	0
Valles Ruiz, Rosa Maria; Castelli Olvera, Azul Kikey; Ramirez Aviles, Jose Ivan; Garcia Hernandez, Zuriel	Analogs and digital: social representations on the technological literacy of students of the Universidad Autonoma del estado de Hidalgo (México)	2019	0
Antonio Grijalva-Verdugo, Abel	Between dystopia and utopia. 'Black mirror' to motivate media competitions and disciplinary knowledge in the university	2019	0
Flores Michel, Julieta; Gonzalez Trevino, Margarita Emilia; Gutierrez Leyton, Alma Elena	Challenging stereotypes with media and information literacy in Mexico	2019	0
Ochoa, Manuel; Nonnecke, Brandie	Increasing Human Development in Rural Mexico through Policies for Internet Access	2019	0
Avila-Melendez, Lilia-Rosa; Cortes-Montalvo, Jorge-Abelardo	Critical use of media in higher education	2018	0
Isabel Aguirre-Martinez, Rocio; de Casas-Moreno, Patricia; Paramio-Perez, Gema	Digital literacy in young people with mild intellectual disability. A case study in the city of Saltillo, Mexico	2018	0
Grijalvo Verdugo, Abel A.; Urrea Zazueta, Maria Luisa	Digital competence evaluation of Communication Students a Mexican University Case	2017	0
Munoz Arteaga, Jaime; Guzman Mendoza, Jose Eder; Alvarez Rodriguez, Fco Javier; Santaolaya Salgado, Rene	Design of Digital Literacy Environments Based-On Interactive Learning Services	2017	0
Arevalo-Martinez, Rebeca-Illiana; Del Prado-Flores, Rogelio; Ramirez-Beltran, Rafael-Tonatiuh	Institutional Education of Communication Researchers and Media Literacy. The case of the PhD in Communication Research	2016	0
Morales Lopez, Graciela	Training for innovation in upper secondary education. A formative school directors experience in Mexico	2015	0
Eder Guzman-Mendoza, Jose; Munoz-Arteaga, Jaime; Eduardo Munoz-Zavala, Angel; Santaolaya-Salgado, Rene	An Interactive Ecosystem of Digital Literacy Services: Oriented to Reduce the Digital Divide	2015	0
Baptista, Pilar; Almazan, Alejandro	The impact of information and communication technologies in improving 21st century skills in primary and secondary students in southeast Mexico	2015	0
Garcia-Cuellar, M. M.; Ochoa-Tello, L.; Atrian-Salazar, M. L.; Palacio-Mejia, L. S.; Hernandez-Avila, J. E.; Gonzalez-Gonzalez, E. L.	Web Tools 2.0 for Health Promotion in Mexico	2013	0

Cuadro 8. Clúster de pertenencia de las palabras clave

Scopus		WoS	
Concepto	**Clúster**	**Concepto**	**Clúster**
Digital divide	1	Fake news	1
Digital literacy	1	Health information	1
Digital skills	1	Internet	1
Information and communication technologies	1	Media	1
Interactive systems	1	Mexico	1
Cetys universidad	2	Perceptions	1
Higher education	2	Communication	2
Information culture	2	Educommunication	2
Information literacy	2	Media competence	2
Internet	3	Media literacy	2
Media	3	Technology	2
Mexico	3	Digital divide	3
Communication	4	Digital literacy	3
Media literacy	4	Interactive systems	3
Technology	4	Skills	3
Digital literacies	5	Higher education	4
Educational technology	5	Information literacy	4
Transformative learning	5		

Acerca de los autores

Janneth Trejo-Quintana

Janneth Trejo-Quintana. Doctora en Ciencia Social, con especialidad en sociología, por el Colegio de México. Es miembro del Sistema Nacional de Investigaciones, nivel I. Realizó dos estancias posdoctorales, la primera en la Universidad Autónoma de Barcelona (2014-2015) y la segunda en el Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM (2015-2017). Actualmente, es investigadora asociada "C", de tiempo completo, en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE-UNAM). Sus temas de investigación son: alfabetización mediática y digital, participación política de los jóvenes y metodología de la investigación en las ciencias sociales.

Rubén Oliver Espinoza

Rubén Oliver Espinoza. Doctorado en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Profesor investigador del Instituto Politécnico Nacional. Investigador Nacional Nivel I. Ha dirigido 14 tesis de maestría e impartido asignaturas teóricas y prácticas en doctorado, maestría y especialidad. Coordinó la Red Temática Conacyt Convergencia del Conocimiento para Beneficio de la Sociedad. En materia de vinculación ha colaborado con la Agencia Espacial Mexicana, el Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología del estado de Hidalgo y el Centro de Ingeniería y Desarrollo Industrial. Investigador en materia de cambio tecnológico e innovación, con publicaciones en editoriales como Emerald, Elsevier, MDPI, Miguel Ángel Porrúa.

Las prácticas de la enseñanza en entornos virtuales: dimensiones didácticas emergentes en el contexto de aislamiento
Teaching practices in virtual environments: emerging didactic dimensions in the context of isolation

Mariana Maggio[1]

Carina Lion[2]

Jimena Jacubovich[3]

Resumen: El artículo presenta los principales resultados de una investigación orientada a relevar aquellas prácticas educativas que tuvieron lugar, durante 2020, en una red de escuelas de gestión privada de distintos niveles de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, en el marco del aislamiento social preventivo y obligatorio. Este trabajo se enmarca en uno más amplio que estudia el rediseño de prácticas de la enseñanza en escenarios de alta disposición tecnológica y en el marco de colectivos, comunidades e instituciones. Desde el punto de vista metodológico la investigación adopta un abordaje crítico-interpretativo que en este caso aborda puntualmente las condiciones institucionales y las prácticas de la enseñanza a través de entrevistas en profundidad llevadas a cabo en el mismo transcurso del aislamiento. En el análisis releva elementos recurrentes que, además, dan cuenta de dimensiones institucionales, pedagógicas y didácticas que se transformaron en el contexto de crisis.

Palabras clave: enseñanza, pandemia, docencia, colaboración

Abstract: The article presents some of the results of a research aimed at revealing those educational practices that took place, during 2020, in a network of privately managed schools at different levels in the Autonomous City of Buenos Aires, Argentina, in the context of social isolation. This work is part of a broader one that studies the redesign of teaching practices in highly technological settings and within the framework of groups, communities and institutions. From the methodological

[1] Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina, email: marianabmaggio@hotmail.com
[2] Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina, email: carinalion@gmail.com
[3] Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina, email: jimenajacu@gmail.com

point of view, the research adopts a critical-interpretive approach that in this case specifically addresses the institutional conditions and teaching practices through in-depth interviews carried out during the isolation period itself. In the analysis, it reveals recurrent elements that, in addition, account for institutional, pedagogical and didactic dimensions that were transformed in the context of crisis.

Keywords: teaching, pandemic, teaching, collaboration

Forma de citar: Maggio, M., Lion, C. & Jacubovich, J. (2022). Las prácticas de la enseñanza en entornos virtuales: dimensiones didácticas emergentes en el contexto de aislamiento. *Voces de la educación, número especial*, 83-115.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Las prácticas de la enseñanza en entornos virtuales: dimensiones didácticas emergentes en el contexto de aislamiento

1. Introducción

El artículo presenta los resultados de una investigación orientada a relevar aquellas prácticas educativas que tuvieron lugar, durante 2020, en una red de escuelas de distintos niveles[4] de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, en el marco del aislamiento social preventivo y obligatorio[5] . Más allá de los desarrollos de la última década en materia de tecnologías en la educación y de los esfuerzos importantes por llevar adelante procesos de rediseño en instituciones innovadoras (Pinto, 2019) en el contexto de los ambientes de alta disposición tecnológica (Maggio, 2012), reconocimos que una configuración relativamente clásica seguía atravesando gran parte de las experiencias educativas. La escena de la pandemia COVID-19, con la crisis que ocasionó, dio lugar a prácticas diferentes, que requieren ser estudiadas en el contexto de debates políticos, sociales, filosóficos, culturales y pedagógicos que están teniendo lugar (Berardi, 2020; Carrión, 2020; Hui, 2020; Piscitelli y Alonso, 2020; Scolari, 2020). En el contexto de la crisis, se produjeron transformaciones que es necesario comprender y lo mismo que los aprendizajes que se produjeron y sus significados en el retorno a la presencialidad plena.

La investigación tuvo como propósito estudiarlas prácticas educativas que tuvieron lugar en una muestra de instituciones de diferentes niveles de una red de escuelas de gestión privada a partir del cierre de los edificios escolares debido a las orientaciones sanitarias en el marco de la pandemia de COVID-19 [6]. La selección muestral tuvo que ver con la posibilidad de acceso real a diferentes actores de en distintos planos de decisión y definición institucional. La significatividad de la muestra en términos cuantitativos y su alcance era relevante para reconocer el valor

[4] Se trata de escuelas que tienen en su mayoría nivel inicial, primario y secundario y en unos de los casos un profesorado docente.
[5] A partir del Decreto 297 / 2020 del Poder Ejecutivo Nacional.
[6] La investigación se enmarca en las actividades del Proyecto "El re-diseño de prácticas de la enseñanza en escenarios de alta disposición tecnológica y en el marco de colectivos, comunidades e instituciones" de la Programación Científica UBACyT 2018 de Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación fue realizado en articulación con Fundación Bamá.

de estas prácticas y avanzar en la construcción de categorías que enriquezcan el campo de una didáctica contemporánea en escenarios de incertidumbre y complejidad. Esperamos que estas consideraciones teóricas, construidas a partir de experiencias concretas y reales puedan servir como marco para proyectar propuestas y prácticas en un escenario que sigue siendo incierto.

Desde hace décadas estudiamos en nuestras investigaciones las inclusiones genuinas de las tecnologías en las prácticas de enseñanza, entendiendo que son aquellas en que los docentes por motu proprio integran las tecnologías de la información y la comunicación en sus clases porque reconocen las transformaciones que están teniendo lugar en los modos en que construye el conocimiento disciplinar (Maggio, 2012). También profundizamos en aquellas tendencias que son retomadas en los procesos de rediseño (Maggio, 2018; Pinto, 2019) de las prácticas de enseñanza atravesadas por tecnologías en el ámbito de la educación y explicitan las posibilidades que estas pueden llegar a alentar:

- las oportunidades extendidas para el aprendizaje continuo, activo, personalizado y rizomático;
- el aprendizaje a través de juegos y la cultura del hacer; basado en eventos y narraciones y el aprendizaje de carácter dinámico e incidental (Lion y Perosi, 2019);
- la creciente ubicuidad de los medios sociales y la integración del aprendizaje en línea híbrido y colaborativo; pluricontextualizado y justo a tiempo (Lion, 2020);
- la participación ciudadana, la colaboración en torno del conocimiento, los proyectos colaborativos y los aprendizajes interculturales (Harasim y otros, 2000; Piscitelli y otros, 2010), entre otras.

Al mismo tiempo sostenemos que la reinvención de las prácticas de la enseñanza en favor de su relevancia en las escenas contemporáneas requiere la alteración de las condiciones que las sostienen (Maggio, 2018). El espacio, estático y limitado a las paredes del aula; el tiempo calendarizado y fragmentado; y el curriculum lineal, extenso y sobrecargado son algunas de las dimensiones que acompañan la hegemonía de la didáctica clásica, centrada en la explicación del docente, en la aplicación de contenidos construidos antes de que el acto educativo ocurra y en la verificación a partir de evaluaciones centradas en el control. Un modelo agotado en una cultura que pone el saber construido a disposición a través de diversos

dispositivos tecnológicos (Serres, 2013) y en el que la producción de los campos disciplinares en tiempo real y en modo colaborativo se acelera.

El inicio de la pandemia de COVID-19 configura un momento inédito. En el marco de una crisis sanitaria, social y cultural de alcance global se produce el cierre de los edificios escolares junto con la decisión de seguir llevando adelante las prácticas educativas de modo remoto, lo cual generó alteraciones en las mencionadas condiciones. En este contexto, y con foco en las prácticas que estaban emergiendo, nos preguntamos:

- ¿Es posible identificar situaciones de aceleramiento en el rediseño de prácticas educativas innovadoras y las culturas institucionales que las enmarcan en el contexto de la pandemia COVID-19?
- ¿La revisión de dimensiones que interpelan las maneras de concebir la enseñanza como proyecto colectivo (decisiones curriculares, la interpretación del espacio y el tiempo en el que tienen lugar las prácticas, la significación de las tecnologías en las prácticas) que se da de hecho en el contexto de la pandemia, promueve la renovación de encuadres y consensos a nivel institucional?
- ¿Los movimientos didácticos que emergen conllevan oportunidades renovadas de transformación educativa de cara a prácticas inclusivas en contextos de expulsión estructural profundizada? ¿En qué rasgos se expresan?

Estos interrogantes funcionan como aperturas de sentido en las que se asume la complejidad de las prácticas de la enseñanza como objeto. Este se reconstruye a través de trabajos interpretativos con especial estudio de las recurrencias (Litwin, 1997) y en sucesivos niveles de análisis (Jackson, 1999).

2.Materiales y métodos

La investigación se ubica en un encuadre epistemológico que concibe a la Didáctica como una disciplina crítico-interpretativa (Litwin, 1997) y en articulación con el campo de la Tecnología Educativa. En la actualidad nos enfocamos en el estudio de las prácticas que se constituyen en movimientos colectivos y disruptivos en el marco de las culturas institucionales (Lion, Maggio, 2019; Maggio, 2018; Maggio, Lion, Perosi, 2014). Nos interesan en especial aquellos que multiplican las oportunidades

de transformación educativa de cara a prácticas inclusivas en un contexto atravesado, de manera estructural, por una lógica de expulsión (Sassen, 2015). La marca de lo colectivo se vuelve crucial como dimensión estructurante para la selección de la muestra de escuelas relevadas en tanto se concibe la enseñanza como proyecto colectivo inscripto en definiciones institucionales que le dan sentido y valor.

Se busca la construcción de conocimiento a partir de la contrastación entre un cuerpo de evidencia empírica y un cuerpo teórico, a partir de un procedimiento metodológico que orienta este proceso (Sautu, 1997) y, de acuerdo con las características del objeto, se define un abordaje cualitativo (Morse y Bottorf, 2003; Sirvent, 2005).

En este marco, el proceso de investigación se desplegó en dos momentos:

- El primero, centrado en la recolección de evidencia empírica por medio de entrevistas, y procedimientos de análisis colaborativo de datos y de reconstrucción de las prácticas, a partir de ejemplos y materiales facilitados por las y los entrevistados.

- El segundo supuso el análisis interpretativo del material para la construcción de categorías y dimensiones institucionales y didácticas.

El trabajo de campo se llevó a cabo durante los meses de octubre y noviembre de 2020. La muestra estuvo conformada por once instituciones educativas de gestión privada y de diferentes niveles que participaron de la investigación de modo voluntario. El proceso de entrevistas alcanzó a veintisiete miembros de equipos directivos, y cuarenta y un docentes. En la entrevista a los equipos directivos se solicitó que identificaran equipos docentes que se distinguieran por estar trabajando colectivamente, como tema central del proyecto de investigación en el que se enmarca el presente estudio, con un marcado énfasis en los procesos de colaboración, para ser entrevistados.

Cabe señalar que en diez de las once instituciones las entrevistas fueron realizadas antes de que empezara a hacerse efectivo el retorno parcial a los edificios escolares en la modalidad denominada actividades de revinculación con esquema de

"burbujas"[7] . El estudio se enfoca en su totalidad en aquellas prácticas de la enseñanza que se efectuaron de modo remoto a través de entornos virtuales diversos.

El trabajo de campo se realizó a través de sesiones realizadas por videollamadas pautadas con anterioridad. El equipo de investigación elaboró los instrumentos de registro y recolección de datos y definió los procedimientos analíticos que se llevaron adelante en la segunda etapa. Para cada una de las once escuelas se realizaron entrevistas, en general grupales, a miembros del equipo directivo (veintisiete en total) y a equipos docentes (cuarenta y uno en total) identificados a partir de la realización de prácticas en colaboración. También fueron entrevistadas tres estudiantes de una de las escuelas a los efectos de triangular algunos de los hallazgos del estudio.

Con el fin de mantener el anonimato de las y los entrevistados, tanto a las escuelas como los directivos (DI), docentes (D) y estudiantes (E), se los identifica a través de una nomenclatura establecida para el estudio.

3.Resultados

Si bien las escuelas de la muestra son diversas desde el punto de vista de su historia, identidad, anclaje en la comunidad y antecedentes en términos de innovación, todas disponían de condiciones de infraestructura tecnológica que hubiéramos definido como adecuadas y estables antes de que se iniciara la pandemia. Ahora bien, con la conmoción que produjo el cierre de los edificios, las condiciones reales de dotación y adopción de entornos tecnológicos para la enseñanza y el aprendizaje quedaron evidenciadas con fuerza. La mayoría de las y los entrevistados señalaron que, más allá de la existencia de una plataforma virtual a disposición de docentes y estudiantes, su uso era opcional y no necesariamente intenso. Aun así, configuró la base material y de experiencia que permitió generar propuestas educativas en el marco del aislamiento.

[7] El concepto fue adoptado por el gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para referirse a los grupos de hasta diez personas (estudiantes y docente/s) que funcionaron como aulas al aire libre, con la condición protocolar de no cruzarse con otros grupos.

El análisis de los resultados presenta dos dimensiones. Por un lado, los "oleajes" o diferentes momentos que se construyen a partir de las recurrencias interpretativas que emergen de las voces relevadas y dan cuenta de características similares en un corte longitudinal, así como sus rasgos centrales. Por otro lado, algunas categorías más estructurales que devienen del análisis de los movimientos y las entrecruzan.

En este sentido, la investigación nos permitió identificar tres momentos definidos durante el ciclo lectivo 2020 y en el contexto de aislamiento durante el cual los edificios de las instituciones estudiadas permanecieron cerrados. Cabe señalar que estos momentos se suceden en cortes temporales que se leen en clave de contexto con sus inscripciones materiales porque se vinculan con decisiones que responden a definiciones de macro y micropolítica. Cada uno de estos momentos no solo tiene características que lo definen desde el punto de vista de lo institucional, sino también modos de hacer que, desde una perspectiva pedagógica y didáctica, han ido cambiando.

3.1.El sismo

El primer momento identificado es una especie de sismo, que produjo una enorme conmoción (Maggio, 2020). Un choque a partir de disposiciones que vinieron desde afuera de la escuela y las ubicaron en una realidad inédita, cargada de sensaciones de incertidumbre. La vertiginosidad caracteriza a este momento en el que predominan la urgencia, la inestabilidad y el tiempo escaso para crear propuestas adecuadas a la situación de emergencia. Este momento se inicia con el cierre de los edificios escolares y abarca los primeros meses del ciclo lectivo[8] .

> Si la escuela es una institución que ha permanecido bastante estable desde Comenio hasta nuestros días, este año fue un año de saltos continuos y de cambios continuos, y de adecuaciones continuas, y eso es agotador. (Escuela 1, D2)
>
> Yo creo que nos cambió todo, todo nos cambió. Nos cambiaron los procedimientos, nos cambiaron las premisas que teníamos sobre la enseñanza y sobre el aprendizaje. Tuvimos que cambiar todo, tuvimos que reconvertirnos, tuvimos que replantear el vínculo que tenemos con las familias, el vínculo con los docentes. (Escuela 6, DI3)

[8] De acuerdo con el calendario escolar de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires el ciclo lectivo se inició el 2 de marzo y finalizó el 18 de diciembre de 2020.

> Hay algo en relación con la vertiginosidad de la toma de decisiones, de estar dirigiendo una escuela por WhatsApp. Con la Primaria tenemos reuniones todos los días, el equipo de dirección se reúne todos los días de 12:00 a 1:00, desde el día uno, es una hora de reunión del equipo de dirección, y no puede faltar nadie, y ahí vemos cómo vamos, qué tenemos que corregir y qué tenemos que cambiar. Me parece que al principio fue bastante resistido porque estábamos todos a mil y decían: «¿Una hora todos los días te parece?». Yo decía: «Mirá, se me desarma el colegio si no nos reunimos una hora, yo necesito de todas las áreas una hora, y si no hay nada para hablar y nada para trabajar nos vamos». (Escuela 3, DI2)

> Hay un signo de pregunta [abierto] todo el tiempo. Antes, en el modelo anterior, nosotros teníamos una certeza, ahora por cada cosa que vamos a hacer nos hacemos preguntas. (Escuela 9, DI1).

Las recurrencias giran en torno a la sorpresa, al cambio continuo y a la necesidad de una toma de decisiones en condiciones novedosas en términos de gramática institucional.

Este sismo se encuentra y da origen a propuestas nuevas que producen una suerte de incomodidad. En palabras de las y los entrevistados hay resistencias, sin embargo, consideramos necesario ponerlas en el marco de la situación de conmoción, de esa vertiginosidad en términos de cambio que no es habitual en el ámbito educativo, y de las propias circunstancias vitales que atravesaban las y los docentes, que también se encontraban alteradas.

> El equipo no podía pensarse, no podía imaginar cómo era hacer esto. No había manera de ayudar al equipo a pensarse. Y es comprensible. […] Después que superamos ese momento de resistencia brutal, armamos una propuesta… (Escuela 11, DI1)

> Esto nos puso a prueba, nos sacó de una cierta zona de confort, sobre todo a algunos equipos, y coincido plenamente en que la creatividad es un rasgo muy distintivo del después, de lo que pasó después de ese primer momento, que se me ocurre definir como de resistencia. (Escuela 7, DI1)

A partir de este reconocimiento, y en el marco de definiciones institucionales y acuerdos emergentes, empezaron a formularse esquemas posibles para sostener la continuidad pedagógica. En la nueva escena que sucede en la virtualidad, ciertas

definiciones que suelen estar muy marcadas, vinculadas al tiempo, al grado o año y a la planificación, entre otras, empezaron a diluirse, con todo lo que eso puede significar como oportunidad pedagógica. Y, una cuestión central, se aprende y ajusta sobre la marcha, lo que lleva a que la incomodidad se resignifique y que aquello que se hace sea visto como potente más allá de la contingencia.

> Logramos ir acomodándonos a situaciones de cambio. Si esto no resultó, rápidamente cambiamos a otra cosa, y si faltan clases, agregamos, si hay que agregar un espacio de apoyo se agrega. No hay horarios tan fijos ni espacios tan fijos como antes. Tampoco en mi área hay grados ni estructuras tan fijas. Yo he mezclado grados, he mezclado chicos en propuestas, como que se desdibujaron un poco también las fronteras desde el grado, desde el espacio más restringido a primero, segundo… (Escuela 9, DI2)

> De golpe en la clase de Matemática apareció otro tema distinto a lo esperado. Me parece que eso también tiene un condimento, de que no sea tan predecible la escuela. Es nuestro deseo poder romper de alguna manera con los horarios tan esquemáticos. Esto nos fue permitiendo jugar un poquito más y animarnos. Nuestro objetivo es llevar esto a la presencialidad también. (Escuela 9, DI1)

Durante este primer momento, resulta evidente la aparición de fuertes demandas por parte de las familias, que opinan y buscan involucrarse en las adaptaciones que va realizando cada escuela.

> Las familias nos empezaron a decir: «No podemos más, no nos manden ningún mail más de nada, pónganse a trabajar en el Zoom y que se encuentren». Ahí hubo tensión, porque de repente son menos las voces, pero tenés alguna que te dice: «Yo quiero Zoom de 8:00 de la mañana a 4:00 de la tarde y eso es lo que yo estoy necesitando». O «Dejá un Zoom, en vez de tener tres docentes en un mismo Zoom, ¿por qué no ponés un docente por hora y entonces el niño entra en el momento que quiere y hay alguien recibiéndolo?» […] No son los pedidos más masivos, pero estos pedidos estaban y están al día de hoy." (Escuela 3, DI1)

> «To Zoom or not to Zoom, that's the question» en toda la pandemia. Primero fueron peleas, batallas con todas las familias. Parecía que los padres comparaban con las otras escuelas, siempre las otras escuelas dan más Zoom y es mejor, y por qué no hacer las clases como que los docentes expliquen.

> Teníamos llamados de padre y madres pedagogos, pedagogas, diciéndonos cómo eran otras escuelas. (Escuela 8, DI1)

> Nos sorprendimos también de la cantidad de demandas que pueden hacer las familias, y tratamos de responder a todas sin poder todavía llegar a ocuparnos de una selección de contenidos, de una modalidad. Era tratar de responder a esto: «demasiadas clases», «pocas clases», «no tenemos dispositivos». [...] (Se jugaba) la confianza de las familias en la institución. (Escuela 9, DI1)

Las familias fueron un actor conocido que se convirtió en un "actor nuevo", porque alzaron la voz para hablar específicamente sobre las definiciones didácticas, aunque sin un criterio unificado. Cada familia trajo su punto de vista y estos no coincidían. En esta escena, los equipos directivos trabajaron arduamente a través del diálogo para dar cuenta de las decisiones e ir logrando una suerte de equilibrio. Parece haber habido una dialéctica entre las definiciones y decisiones institucionales, y las intervenciones e involucramiento de las familias. Esto generó ciertas tensiones que se vieron inscriptas en las voces de las familias respecto de la necesidad de autoorganizarse para el acompañamiento de sus hijos e hijas y que incidieron a la hora de tomar nuevas decisiones institucionales.

> Tenés un montón de respuestas diversas como familias, por ejemplo «están teniendo muchos Zooms, están teniendo pocos Zooms». Entonces cómo encontrar ese equilibrio. (Escuela 2, D1)

Las diferentes tensiones parecen haber sido características definitorias del primer momento, que preocupó incluso más que los aspectos sustantivos de las propuestas. Tensiones que tuvieron diferentes alcances y tipos de resolución, pero que giraron, entre otras dimensiones, en torno a:

- Procesos ágiles de toma de decisión interpelados de manera continua por la marca de un contexto en permanente cambio
- Debates en torno a las condiciones de viabilidad de la continuidad pedagógica. Diferentes posiciones en los equipos de conducción y docentes que necesitaban de consensos provisionales a la vez que vitales para sostener la escuela.
- Inclusión de las familias desde intervenciones no previstas ni conocidas

Por otro lado, parece que fue esa misma intervención la que ayudó a promover una reorganización de los tiempos escolares.

3.2.La navegación

El segundo momento identificado surge a partir de algunos equilibrios incipientes. Las propuestas se fueron rearmando sobre la marcha, encontrando tiempos más adecuados, y empezó a aparecer cierto balance entre las actividades sincrónicas y asincrónicas. Las y los entrevistadas coinciden al expresar que, entre junio y septiembre aproximadamente, las propuestas adquirieron un carácter más estable.

> Logramos cierto equilibrio en los padres. No se ven desbordados por la tarea o por lo que los chicos tienen que hacer en su casa… […] Hay cierto equilibrio de clases sincrónicas y no hay ni un desborde de clases sincrónicas, ni una nada de clases sincrónicas. Un alumno nuestro o una alumna nuestra tienen mínimo en primer grado trece encuentros por Zoom semanales, que para nosotros es una buena opción. No iríamos por más, estaríamos ahí, los grados más grandes tendrían un poquito más. (Escuela 6, DI2)

En este contexto, se identifican experiencias de aprendizaje novedosas y creativas que emergen de construcciones colectivas de los docentes, lo cual parece haber redundado en una mayor tranquilidad por parte de las familias. Es posible reconocer algunos rasgos desatacados en estas prácticas, que presentamos a continuación.

El tiempo alterado

En este segundo momento, identificamos una alteración de los tiempos escolares (Maggio, 2018). La semana comenzó a ser la unidad de tiempo por excelencia, desplazando a la jornada, con el fin de colaborar en la organización y planificación de las jornadas por parte de las familias. Las escuelas implementaron una agenda semanal, donde los y las estudiantes sabían de antemano cómo sería la semana siguiente y qué tareas deberían realizar de forma anticipada.

> Me voy a acostar un viernes, y sé que el lunes va a empezar y tiene esta organización, y en general la organización era lo más estable posible. Depende la edad y depende del nivel, básicamente con un mix de encuentros sincrónicos y con actividades a veces grupales, a veces individuales, para realizar en función de la propuesta pedagógica de los docentes. ¿Cómo luce el día? Luce con cierta estructura, con una anticipación, con posibilidad de previsibilidad

> respecto de lo que tengo que hacer, de cómo me puedo organizar, de lo que se espera de mí, de cómo hacerlo. (Escuela 11, DI1)

> Tiempo y espacio también es lo que se fue rompiendo, pero ahora la unidad es la semana, es raro, como que yo digo: «Esta semana voy a trabajar tal cosa», entonces cómo se van a reconfigurar esas unidades. (Escuela 1, DI3)

> Hay un proyecto semanal que tiene momentos sincrónicos y asincrónicos. Cuando los chicos no están frente a la pantalla, igual están en el colegio, porque están haciendo cosas. Una de las claves fue esa, especialmente en la Primaria. (Escuela 3, DI2)

Esta redefinición del tiempo dio lugar a interesantes alteraciones del orden curricular, que seguramente podrían llegar a perdurar más allá de la contingencia. Es notable que, aquello que sucedía antes de la pandemia, en un período tan breve de tiempo, pase a ser identificado con "lo tradicional".

> En un momento dijimos: salgamos de lo tradicional. Salgamos de todo el tiempo Prácticas de Lenguaje, Matemática, y empezamos a generar Semana Literaria, empezamos a generar hasta cómo inventar espacios que no existían en la escuela. Por ejemplo, pusimos más Inglés, encuentros de Conversation y de Debating, cosa que no teníamos en la escuela en general. (Escuela 10, DI1)

Si bien es complejo saber cuáles de estas rupturas continuarán luego de la pandemia, es relevante reconocer desde las voces de los mismos sujetos que hacen la escuela la ruptura de la comodidad respecto de ciertas prácticas, una cierta desnaturalización de lo que se hacía antes de la pandemia y la agilidad en la reorganización de los tiempos escolares.

Un "lugar" en el que encontrarse

En ese momento, en el que a las instituciones les fue quedando claro que "no se sabía cuándo regresaríamos", las plataformas de videollamadas para la realización de encuentros sincrónicos se convirtieron en la solución posible.

> El encuentro sincrónico surgió espontáneamente porque, en mayo, cuando todos veíamos que no se volvía, surgió de parte de los profes y fue también pedido por las alumnas, porque estaba esa necesidad de vernos las caras… […] Se fue dando por demanda, por necesidad. (Escuela 4, DI)

> Parte del espacio sincrónico tenía sentido porque había un encuentro, porque los chicos te veían la cara, te conocían, les preguntabas cómo están, los podías ver vos, podías ver si prendían la cámara, si no la prendían, digo, un montón de indicios. (Escuela 2, DI1)

> Los chicos necesitaban, por una cuestión de marco y un encuadre, pero también por el vínculo que uno iba generando, verse las caras, cómo están, cómo fue, no solo dar el contenido, sino esa situación docente-alumnos, y el intercambio que se generaba en esos treinta minutos, porque un Zoom de ochenta minutos, y después otro y después otro, tampoco era viable. (Escuela 1, DI2)

Aparece entre las y los entrevistados una interesante toma de conciencia respecto de que eso no es una idea determinada de clase sino un constructo emergente y diverso, en proceso de elaboración.

> El Zoom no servía mucho para la exposición oral del docente, sino para recuperar algún contenido de algún video o que el alumno expusiera un trabajo o en grupo individual, o hacer algún ping-pong de preguntas y respuestas, como hacerlo más dinámico más que pizarrón y exponer. [...] El lema era que un espacio sincrónico debía haber más que nada por la interacción, y sabíamos que no tenía que ver con el aula en la presencialidad. Era lo quizás lo más parecido, pero no era lo mismo. (Escuela 1, DI2)

> Si vos entrás a una clase, tres clases distintas en el mismo bloque, vas a encontrar de todo. Vas a encontrar chicos produciendo y presentando, vas a encontrar un docente explicando con un video y un debate, vas a encontrar a chicos trabajando en salas para después juntarse y hacer un juicio sobre algún tema… La verdad que es muy variada la propuesta, lo que nosotros propusimos también es, y esto fue más que nada los primeros seis meses, la primera mitad de año fue que el espacio de Zoom no sea solo un espacio de transmisión de contenido, sino que sea un espacio de encuentro, de reflexión, de contenido. Después hubo cuestiones muy creativas como salas de escape, presentación de proyectos externos… (Escuela 2, DI1)

Tal vez este sea el punto en el que las fortalezas de las escuelas, en especial las vinculadas con la atención personalizada, cobraron más valor. El encuentro posible

a través de la plataforma permitió reconocer al otro, comprender cómo estaba y fue una de las mejores instancias para acompañar de manera cercana. No podía, entonces, limitarse a exposiciones docentes. Las búsquedas que tuvieron lugar fueron en cierto modo experimentales y, en perspectiva, pueden tener un inmenso valor para deconstruir ciertos modos de plantear la clase, arraigados en la presencialidad. La circulación en redes y entre colegas de estas experiencias emergentes dio lugar a otra dimensión de lo colectivo. Ya no se trató solamente de un emerger de prácticas de nuevo tipo, sino la posibilidad de expandirlas, documentarlas y ponerlas a disposición de otros docentes.

La emergencia del codiseño: voces estudiantiles en la creación de prácticas de la enseñanza

En este momento, y una vez superado en cierto modo el sismo en el que la tensión transcurría entre incertidumbres, presiones y adaptaciones, la estabilidad dio lugar y se benefició de las voces de las y los estudiantes, que aportaron su mirada sobre las prácticas de la enseñanza.

> La mirada de los distintos grupos de estudiantes nos ayudó muchísimo también para tomar decisiones, para apoyar otras, y para ir en contra de otras más. Por ejemplo, en junio decidimos hacer una encuesta a todos los estudiantes, también para ver qué cuestiones les estaban resultando, qué no, qué les gustaba, qué no… Ellos dijeron «Mucha tarea no me da tiempo para pensar, no me da tiempo para estar en las clases, para leer, porque me mandan todo el tiempo tarea». Y dijimos: «No, pará, ojo». Empezamos a pedir mayor interactividad, mayor vínculo, como privilegiar el vínculo para poder tener el registro real de qué hay del otro lado de la pantalla." (Escuela 1, DI3)

> De repente los chicos comentaron que el espacio sincrónico a veces les servía más que el asincrónico, entonces de alguna manera todas las materias dieron clases por lo menos una vez por semana. (Escuela 2, DI1)

> Aparecieron nuevos problemas en los que la mirada estudiantil fue clave para entender el alcance de los cambios, por ejemplo, en la falta de recreos o en la escena diferente en el que se producen las jornadas sobre educación sexual integral (ESI).

> Muchas propuestas que fuimos inventando también fue charlando con los chicos y viendo lo que iban necesitando. Por ejemplo, en la jornada ESI también nos juntamos con ellos y conversamos sobre lo que estaban necesitando también en este contexto, porque aparecieron nuevas problemáticas. La co-creación con los estudiantes para nosotros fue fundamental en estos sentidos. (Escuela 2, DI1)

> Las estudiantes entrevistadas son plenamente conscientes de la fuerza que van cobrando sus voces en estas nuevas escenas lo cual, específicamente, las había llevado a trabajar en una lista de propuestas para la escuela, a partir de la pandemia.

> La lista va bastante más allá de trabajo de clases, habla de nuestra experiencia a lo largo del año, o sea, mucho del proyecto en conjunto con profesores o directores como que se mantenga… […] Teníamos un tutor que te mandaba todos los links y así, ese vínculo que se creó que se quiere mantener. […] Las aulas virtuales, que estuvieron recontra completas, y que los materiales y recursos que armaron los profesores, que fueron re importantes, quizás a lo largo del año para ir aprendiendo solo o repasando, pero no sé, son muchas, muchas, muchas cosas muy distintas lo que hay en la lista. (Escuela 11, E1)

Este lugar del estudiantado generando propuestas que llegan al corazón de la enseñanza es un hallazgo muy significativo que expande la idea de colectivos que rediseñan las prácticas en un sentido profundo. Es, además, la reivindicación de que el trabajo en conjunto se mantenga.

Nuevas formas de evaluar

En este momento, y en atención a disposiciones oficiales, empezaron a replantearse las formas de evaluar, quizás el aspecto más destacado desde el punto de vista de las innovaciones que se generaron en el marco de la crisis. Informes de evaluación cualitativa, rúbricas, coevaluación, autoevaluación y espacios de retroalimentación fueron algunas de las expresiones más recurrentes de la evaluación rediseñada por las escuelas de la muestra.

> Evaluar, pero sin tomar exámenes, sino buscar otras formas alternativas, esto fue un trabajo muy grande con los docentes también, porque tuvo que ver con

> encontrar nuevas formas de evaluar y de dar feedback a los chicos, poco tradicionales, que este era un proceso que la escuela ya venía haciendo. […] Fue como un cambio de perspectiva muy fuerte y al cual le dedicamos muchas horas de pensamiento, dentro de la gestión también, como mucho tiempo de pensar bueno, ¿cómo es la evaluación? ¿Cómo damos devolución a los chicos? ¿Qué letras les ponemos? Si se evalúa el proceso, si se evalúa una parte. Un montón de cuestiones mezcladas con la emocionalidad de la pandemia y cuán conectados están los chicos… (Escuela 2, DI1)

> Armamos informes de valoración pedagógicos espectaculares. […] La Secundaria ya estaba trabajando, las retomamos, las analizamos, las dimos vuelta, las adaptamos para la Primaria y armamos en el formato de Primaria. Cada ciclo tiene su especificidad y está perfecto que así sea. Y estamos orgullosos de esos informes de valoración, los queremos reciclar de alguna manera para 2021. (Escuela 10, DI2)

Es un dato muy significativo que se sienta orgullo sobre formas evaluativas que se consideran "espectaculares". En muchos casos estas evaluaciones son expansiones de búsquedas previas, pero dan lugar a un proceso profundo de revisión que pareciera estar iniciándose.

> Lo que emergió es un cambio radical de la evaluación, y que eso hay laburarlo y hay que continuarlo. […] La evaluación fue increíble, nosotros estamos felices, se hizo un laburazo con las rúbricas, con las habilidades, el laburo que hicieron los docentes para entender qué es una rúbrica. [...] Lo de la evaluación es un temón, que [no tiene] vuelta atrás, esto ya vino para quedarse, hicimos coevaluación, autoevaluación, rúbricas, trabajos de devolución con las familias en los grupos más pequeños. (Escuela 11, DI1)

Recordemos que este fue un momento de una cierta estabilidad, en el que de algún modo las propuestas encontraron su cauce. El hecho de que la evaluación se desplegara con una visión no solo renovada, sino valorada, puede dar lugar a un proceso de transformación sustantiva articulado de modo coherente con otras dimensiones de las prácticas de la enseñanza.

Con las familias en las aulas

Como señalamos antes, ya en el primer momento tuvo lugar un involucramiento fuerte por parte de las familias hacia las instituciones, expresando sus demandas

concretas respecto de las propuestas educativas. En el segundo momento las familias, por las características propias del entorno cotidiano en los hogares, participaron de manera cercana de los encuentros sincrónicos y ubicaron su mirada no solo en el desempeño de sus hijas e hijos, sino también en la labor docente. Se trató de un aspecto inédito desde la perspectiva de las prácticas de la enseñanza.

> Un observador que antes no existía, porque estábamos dentro de la institución. (Escuela 1, D1)

> Nos metimos en las casas, todos los días, todos los días, la escuela estuvo en la casa. Entonces, el grado de exposición de la escuela fue de 0 al 100% o del 15%, 20% al 100%. Pero al mismo tiempo las familias se metieron en la escuela, todos los días, todo el tiempo… (Escuela 6, DI2)

Se trata de un elemento claramente disruptivo. Las y los docentes no tenían ni formación ni experiencia para este abordaje y sufrieron una suerte de pánico escénico: ahora enseñaban con público. Sin embargo, esto contribuyó también a generar estabilidad a partir de una nueva valoración hacia ellas y ellos.

> Eso hizo vivenciar a los papás y a las mamás cómo aprende un chico, cómo aprende su hijo, cómo aprende su hija, cómo enseña la maestra. Y creo que eso hizo cambiar un poquito la mirada sobre la labor docente, sobre la función de la escuela. Me animo, me arriesgo a decir que la escuela volvió a cobrar un sentido de valor que a veces tenía como desdibujado o más perdido, o era más el centro de las demandas y el «porqué no hacen», el «porqué no pueden», el «cómo no puede ser, si vienen ocho horas…», etcétera. Hoy al vivirlo de este lugar, eso cambió y fuimos como a la par. Fuimos familia y escuela tejiendo tramas juntos, entonces nosotros tratando de escuchar a las familias, las familias viviendo lo que vivían en la escuela. (Escuela 6, DI2)

Una pregunta posible para formular a partir de estos datos es si esta revaloración de la escuela y los equipos docentes, y esta nueva cercanía con las familias podrán ser la base de un nuevo acuerdo pedagógico que sostenga procesos de reinvención de las prácticas de la enseñanza en el largo plazo. En este sentido, la mirada de lo colectivo se reversiona respecto de la comunidad educativa y sus niveles, modos y alcances de intervención pedagógica.

Las familias no solo ven a los equipos docentes en acción, también a sus propios hijos.

> Al padre lo tenemos al lado y cada cosa, cada palabra hasta en el área de tutoría que se ha realizado y que el padre desconoce que esto se daba en la dinámica escolar, por ejemplo. No todos los chicos, cuando se hace una pregunta, participan. Algunos quedan con las ganas de participar a veces. Esto en la presencialidad a la clase siguiente se retomaba y aquel chico opinaba. Puede pasar. Bueno, para el padre esto era nuevo. Muchas de las cosas que suceden y que ven y que dicen: «Yo no sabía que mi hija era sí, ahora me estoy dando cuenta cómo» o «Lo estoy conociendo en otra faceta». (Escuela 5, DI1)

> Es que, en la realidad en la vida normal, no en esta pandemia, los padres ven el resultado final, no ven el proceso. Entonces, lo que te dicen: «Ya aprendió a leer o sabe sumar». No ven todo el proceso, entonces me parece que esta vez los padres estuvieron en el proceso. (Escuela 11, D6)

Este aspecto, que puede ser positivo en muchos sentidos, vuelve sobre los docentes como más trabajo y más tensión. Es preciso explicar y justificar muchos más aspectos de lo que sucede en el aula, con el consiguiente desgaste y cansancio.

3.3.El agotamiento

El tercer momento identificado por las y los entrevistados transcurrió en la etapa final del ciclo lectivo y se caracterizó por el cansancio y el agotamiento. Aquello que había funcionado bien durante la segunda etapa se estaba agotando también. Además, durante esta etapa se empezó a preparar una vuelta parcial a la presencialidad bajo el esquema de "burbujas". Esto exigió a los equipos directivos una reorganización para adaptarse a los nuevos requisitos de manera inmediata. Los docentes señalan agotamiento por parte de los y las estudiantes.

> Lo que yo siento en este momento es que están cansadísimos, muy, muy cansados. Ya no les da más la cabeza para estar en el Zoom, se mueven, realmente están como agotados. Hay muchos en primer grado, en todas las áreas, pero sé que en primer grado hay muchos Zoom, grupo reducido, grupo entero, tienen Gimnasia, Educación Física, Música, son muchas horas. Yo acabo de terminar un Zoom de los chicos, a las cuatro menos cuarto de la tarde primer grado ya realmente no puede más. Entonces, más allá de que yo juego y tratamos de hacer propuestas lúdicas, llega un momento en que ya no quieren

> más, por lo cual yo, tengo permiso, opté por cortarlo antes, cuando ya veo que no quieren más, más trabajo, más juego, más nada, nos saludamos con una canción y dejamos de dar la clase, porque si no es pérdida de tiempo realmente, para ellos y para uno. (Escuela 6, D3)

También hay un enorme cansancio entre los docentes. Como bien se señala a continuación, es un rasgo de todo cierre de ciclo escolar. Sin embargo, la fuerte recurrencia con la que aparece parece dar cuenta de otras situaciones. En este sentido, son muy interesantes las consideraciones de los entrevistados respecto de las tensiones de nuevo tipo vinculadas a la exposición.

> Estamos muy expuestos y la exposición agota. La exposición es un factor que agota. Cuando uno hace en un contexto de presencialidad una clase, una clase para familias, ya hay una tensión, hay un estrés, hay toda una situación que se vive previa, que uno termina cuando terminó ese momento, termina agotado. […] Entonces hay una permanente tensión, volviendo a tu pregunta, que los docentes viven a diario, y que están muy cansados. (Escuela 5, DI1)

> Al principio es como incertidumbre, después los chicos se acostumbraron a ingresar a las pantallas y a las clases. Estamos también en un momento en el cual los chicos también se cansan, y vale resaltarlo y está bien que sea así, digo, en la presencialidad también se cansan. La diferencia es que acá te apagan la pantalla y a veces no quieren ingresar y también es válido. Tenemos que sostener un sistema, estar [siempre] atrás porque depende pura y exclusivamente de nosotros. (Escuela 1, D5)

En el siguiente testimonio identificamos una pista para explorar, cuando se sostiene que esta modalidad depende "pura y exclusivamente" de los docentes. Nos preguntamos: ¿cuál es en este sentido la diferencia con la presencialidad? ¿Es el hecho de que en las aulas físicas el estudiantado puede, por ejemplo, interactuar mientras el docente lleva adelante otras tareas? ¿Por qué no podría hacerse eso en el aula virtual? Aquí hay consideraciones interesantes para analizar la virtualidad y, también, revisar los modos de plantearla. En ese sentido, los docentes, más allá del cansancio, reconocen el valor de una experiencia que fue en muchos sentidos una fuente de aprendizaje.

> Este año se dio que tuvimos que aprender de golpe el triple o el cuádruple de cosas nuevas y fue agotador, realmente fue agotador. Había momentos que uno decía: 'por dios, ¿qué es esto?'. Pero me parece que fue sumamente interesante y que esto de alguna manera va a dejar algo, mucho para el año que viene. Vamos a ver qué pasa realmente el año que viene. Pero para mí no me arrepiento, mirá lo que digo, no me arrepiento de esto, algo fue interesante de todo esto. (Escuela 1, D2)

Habrá que ver cuál es la persistencia de este agotamiento en la revisión de la escuela post-pandemia. ¿Se harán ejercicios que den cuenta de aquello que se reconoce como interesante? En cualquier caso, entendemos que quedan las lecciones aprendidas, críticas a la hora de abordar prácticas híbridas (Maggio, 2022).

4.Rasgos emergentes

Del análisis de los momentos con sus características, se pueden derivar definiciones más estructurales a través de las cuales las escuelas de la muestra pudieron no solo lograr que las prácticas de la enseñanza siguieran sucediendo y los aprendizajes tuvieran lugar, sino también llegar a reconocer un año sumamente complejo como una experiencia que valió la pena vivir (Maggio, 2018).

La reinvención diaria

La crisis llevó a que fuera necesario modificar visiones y propuestas, no una vez, sino de modo constante en un contexto cambiante. La estabilidad llegó a las propuestas a través de la revisión permanente. Existe en este sentido un proceso que alcanza a la institución educativa como tal y desde ahí a la mayor parte de sus actores.

> La escuela también estaba preparada desde los recursos y como venía trabajando en esto de la innovación en lo que tiene que ver con lo tecnológico. Cuando apenas empezó la pandemia, que fue en estos quince días, la escuela ya contaba con un trabajo desde la tecnología, con el uso del Classroom y docentes trabajando para eso, armando tutoriales para trabajar, entonces se respondió a lo que iban a ser esos quince días también, que después los quince días se hicieron siete meses, entonces hubo que salir a reinventarse, como que el plan estratégico es este, reinventarse todo el tiempo, ese fue el plan

> estratégico, no es que se arma el plan estratégico por año, este es día a día, mes a mes, semana a semana. (Escuela 7, DI4)

> Lo más distintivo claramente es esto de poder repensar a diario y lo satisfactorio que es poder repensar a diario en la escuela, porque es algo que, por ahí, en la vorágine del año presencial y de lo que conocíamos hasta ahora, hay espacios más acotados para repensar la escuela, y la verdad que este año fue cada día repensarla y repensarla en cada uno de sus espacios, cada una de sus propuestas, y para mí fue agotador, pero a la vez fue una experiencia sumamente enriquecedora, y creo que no se hubiera dado si no hubiera sido por esto que nos disrumpió así. (Escuela 9, DI2)

Un proceso semejante tuvo lugar, de modo notorio, en el plano de las prácticas de la enseñanza.

> Después de las vacaciones hubo que reinventarse porque ya no había Zoom que aguantara, esto debe de haber salido en las entrevistas, fue un mega, mega, mega desafío, y ahí salimos con una propuesta de mayor electividad por parte de los chicos, con mucha más diversidad para que los chicos tuvieran ocasión de decidir de acuerdo con sus intereses. (Escuela 11, DI1)

> Si tuvo una particularidad toda esta etapa es que todo el tiempo fuimos recalculando, especialmente por las particularidades del nivel de Jardín. […] Si vos podías mantener una estrategia durante dos, tres meses, y el último tiempo capaz que, al mes, mes y medio, ya te obligaba a recalcular, porque rápidamente había aburrimiento, había fastidio, había cansancio, tanto de los chicos como las familias y los docentes. (Escuela 6, DI1)

Los procesos de reflexión crítica sobre las propias prácticas, habitualmente destacados desde los encuadres teóricos desde Schön (1982) en adelante, y alentados desde los procesos formativos, tuvieron lugar de manera efectiva, según es reconocido por los docentes con una honestidad enorme. Se evidenció la creación didáctica en la acción, en un devenir no lineal ni previsible, que necesariamente tiene que romper los moldes y diseñar nuevas estrategias, y que se nutre de una reflexión permanente.

> Creo que también fue un ejercicio creativo en varios sentidos, y uno tiene que ver con muchas veces cuando uno, como docente da la misma materia hace

> muchos años, suele repetir por comodidad y por varias cosas determinados moldes por el contenido mismo que muchas veces no se actualiza y bueno, la pandemia nos obligó y nos invitó a poner en juego nuestra creatividad y pensar nuevas estrategias. (Escuela 1, D1)

> Mi trabajo pasó a ser un proceso de reflexión diario de que yo ya sé cómo, yo tengo formación en cómo aprenden los niños, qué es la educación que buscamos en la escuela, pero llegó un momento en que uno dijo: «Mi trabajo ahora en pandemia es todos los días crear una actividad y después destinar una parte muy importante de mi día a pensar qué es lo que estoy haciendo muy detenidamente, y hablarlo con otras personas, y aceptar que hay algo que capaz lo voy a comprender dentro de unos años sobre qué está pasando ahora». Fue como abrazar un poco esa incertidumbre entre varios y sostenerla, porque no tenemos tantas respuestas tampoco ahora, tantas conclusiones, tenemos muchas cosas a seguir pensando y que capaz estamos más acostumbrados a tenerla como mucho más clara. (Escuela 3, D3)

> El docente tiene la obligación de reflexionar continuamente sobre su tarea, ¿no es cierto? Y este año creo que nos puso más en la obligación. (Escuela 1, D2)

> Pareciera que hay en este plano un ejercicio consolidado que tiene fuertes posibilidades de permanecer, más allá de la pandemia. "Entonces es una particularidad de esto, pero también un buen ejercicio para la próxima presencialidad, que es esto de poder ir como reconfigurándose." (Escuela 6, DI1)

La documentación necesaria

Dada la necesidad de crear nuevas experiencias educativas, las instituciones propusieron el registro y la documentación de las propuestas con el fin de compartirlas con el resto de los equipos docentes y continuar elaborando sobre estas construcciones.

> «Pará. Empecemos a registrar lo que está pasando porque es increíble». Y porque esto llegó para quedarse, bueno, uno debe tener el recuerdo de cómo lo vivió en ese momento. Y después lo revisamos y vemos si sí, si no. (Escuela 2, DI1)

La implementación de las propuestas en los entornos virtuales coadyuva a formas de registro que se producen indefectiblemente.

> Están dando evidencias de registros y documentación que antes no lográbamos sistematizar, y estaría genial que se pueda sostener, que uno se dé cuenta que eso es un tesoro que está buenísimo y que se pueda como mantener. Eso es algo así que yo veo distinto, que se logró por esto. (Escuela 3, D1)

Más allá de que los registros se producen, será necesaria la toma de decisiones metodológicas que den sistematicidad al proceso, tanto en lo referido a la conservación (archivado, catalogación, organización según criterios) como, por supuesto, al análisis. Este trabajo empírico puede ser rico para la construcción de un saber institucional que recupera las voces de los actores, a la vez que los dota de herramientas para revisar aspectos instalados que se fueron moviendo: la planificación, la evaluación, la toma ágil de decisiones, los equipos docentes y el compromiso y autonomía estudiantil, entre otros.

Los roles reconfigurados

Los entrevistados y las entrevistadas dan extensa cuenta de procesos de reconfiguración en los roles que cumplen. Todos sumaron funciones fundamentalmente vinculadas a la interacción de modos distintos con el resto de los actores educativos. De modo previsible, la mayor parte gira en torno de la escucha, el acompañamiento y el apoyo.

Los equipos directivos tuvieron que poner foco en sostener las instituciones educativas funcionando y eso, en gran medida, los llevó a construir un apoyo mucho más cercano que el habitual a los equipos docentes.

> La recepción que tuvieron los docentes fue también en la medida en cómo se sintieron acompañados en toda esta cuestión, porque la pandemia nos agarró a todos igual, de la nada, y yo creo que se sintieron bastante acompañados, entonces en ese sentido nos escuchaban a M. y a mí resolviendo cosas o dando alguna charla sobre cómo pensar una clase en la virtualidad, y era más fácil después decir: «Bueno. Estamos pensando un proyecto que tiene que ver con eso, esto y aquello. ¿Cómo te ves vos en este proyecto?». (Escuela 8, DI2)

> Poder acompañar a los docentes también en algo que tampoco era lo que más manejábamos, que tenía que ver con la tecnología, y donde de repente hay que dar respuestas también en lo tecnológico y donde estamos permanentemente como equipo trabajando y apoyando también las veinticuatro horas a los docentes, porque la verdad que como nunca estamos presentes en el aula también. Siempre lo estamos, pero la verdad que nunca como de esta manera. (Escuela 9, DI3)

> Quería marcar esto, que la comunicación, muy cercana, fue otro de los pilares que nos acompañó en este proceso, con todos los actores… Nosotras con nuestros equipos, así con los alumnos y así con los padres. (Escuela 10, DI5)

En el caso de los docentes, más allá del acompañamiento cotidiano a los estudiantes, lo que surge es la complejidad de tener que hacerlo en una mirada mucho más integral en un contexto de crisis que golpeaba directamente en los aspectos emocionales.

> Tal vez no necesitaban tanta explicación de gramática, de vocabulario, de esas cosas, pero tal vez sí un acompañamiento o una contención como para poder tolerar algunas situaciones que hubo durante el año, poder escuchar más que les tocó transitar este año tan particular, en donde no pudieron hacer todo lo que siempre séptimo hacía, bueno, eso se escuchó en las clases, se sintió y mi rol por ahí tuvo más que ver con eso. (Escuela 9, D4)

> Ahora somos todos psicólogos también, porque también resolvemos cualquier problema que tiene cualquier chico. (Escuela 6, D1)

En el tránsito del año, los docentes descubrieron no solo el valor del apoyo de colega a colega, sino la fuerza del trabajo colectivo.

> Este año particularmente, esa solidaridad y ese compartir cosas se dio de manera más intensa. ¿Por qué? Porque se preparó información, se prepararon Power Point, se buscaron videos, se buscó todo lo posible, y entonces yo planteé en el Departamento que todas esas acciones se solidarizaran, se socializaran quiero decir, y realmente nadie tuvo ningún inconveniente, y entonces empezaron a aparecer trabajos hechos por dos o tres profesoras, u otros trabajos que se compartían a otras profesoras, y así sucesivamente. Y eso fue interesante. Me parece que eso fue muy bueno. (Escuela 1, D2)

> Es parte del oficio juntarse para ver una cuestión de trabajadores digamos. Pero ahora se juntan para pensar proyectos, que antes lo hacían, pero porque había afinidad, quizás porque se llevaban bien, y ahora lo entienden como parte de laburo cotidiano. (Escuela 8, DI2)

> Hacíamos videos, y nos mandábamos y subíamos el video en todos los grados, entre todos, o si necesitábamos que nos enseñaran algo, nos juntábamos entre nosotros en horario extra o durante un ratito para explicarnos entre nosotros. (Escuela 6, D4)

> Yo creo que lo que surgió así, casi en forma natural en este contexto, fue esto como emergente, una cohesión muy fuerte, una solidaridad, una identificación a partir de la situación compartida, que de alguna manera terminó involucrando a todos, no importa cuántas horas tengas, qué antigüedad tengas en la escuela… (Escuela 7, DI3)

En estas escenas, esa mirada reflexiva y crítica sobre el propio trabajo se despliega mirando y colaborando con otro que es par.

> Yo me siento distinta, yo al dar clases con L. como pareja pedagógica tomé como algunas cosas más de flexibilidad en cuanto a cómo yo me paraba frente a los chicos, tonterías que a mí me encantaron de pasarles música antes para recibirlos, todo eso lo tomé un poco de L. y cambió a mí un poco la relación con los chicos, siendo un poco más flexible en mi postura. (Escuela 8, D1)

Esto contribuye, también, al desarrollo de una mirada más global sobre la escuela y a una comprensión más profunda del proyecto institucional.

> Yo pasé de estar en la burbuja de X grado y saber qué pasa en Inglés, capaz un poquito en cada ciclo y saber qué hacen mis compañeras en castellano, en estudios judaicos, y cómo que tenés una idea global de la escuela más o menos, pero me di cuenta de que era muy superficial la idea que yo tenía de la escuela. Ahora puedo saber qué pasa en Jardín, sé quiénes son todas las maestras de Jardín, sé qué hace S., puedo ver qué actividades hace S., puedo ver qué cosas hace D.; se me abrieron un montón de puertas de conocer la escuela en general. Antes era como muy chiquito lo que yo veía y yo pensaba que estaba viendo todo, y de hecho ahora debe hacer un montón de cosas que todavía no conozco, pero la verdad yo cada vez que hablo con O., con D., siempre lo que yo les digo

> es: «Guau, todas las cosas que se hacen». Mi rol cambió completamente este año. (Escuela 3, D3)

Si bien el estudio se enfocó en las entrevistas a las y los docentes que se habían visto más activamente involucrados en procesos de colaboración, entendemos que se trata de una recurrencia fuerte más allá de la muestra. Sienta las bases para modalidades de trabajo renovadas a partir de las posibilidades de interacción mucho más amplias, que se dan ahora que todos cuentan con la posibilidad de encontrarse en los entornos tecnológicos.

La autonomía estudiantil creciente

Quizás este sea uno de los aspectos más interesantes del estudio: la constatación por parte de los equipos directivos y docentes de los procesos de autonomía creciente por parte de las y los estudiantes. Por cierto, los estudiantes contaron con la intervención más o menos directa de sus familias en la realización de las tareas en los primeros meses de aislamiento. No obstante, las propuestas evolucionaron y eso se fue balanceando. Por otra parte, y tal como sostuvimos las rúbricas y otros instrumentos de evaluación fortalecieron las habilidades de autorregulación por parte del estudiantado. De esta manera, se fortalecieron de modo evidente procesos de autonomía creciente que resultaron incluso sorprendentes desde el punto de vista docente.

> Sí creemos que los chicos chiquitos logran desarrollar mayor autonomía para poder regular sus tiempos, no solitos, con acompañamiento y todo, pero sí terminamos el año con nenes de primer grado que pueden manejar sus agendas. (Escuela 10, DI1)

> Por eso digo que hubo mucho terreno ganado en este tiempo, si me preguntan a nivel aprendizaje, sí, la verdad es que los chicos están aprendiendo. ¿A un ritmo más lento? Sí, es verdad, se está aprendiendo a un ritmo más lento. ¿Qué se ganó? En relación con la autonomía, muchísimo. En administrar los tiempos, en saber que tenían, a determinada hora, que ingresar a tal encuentro sincrónico… (Escuela 5, DI1)

> La cuestión de la autonomía me parece que es un gran desafío para que los chicos puedan mantenerlo. (Escuela 1, DI3)

> En este punto se presentan preguntas para seguir profundizando. La primera, efectivamente hubo en la complejidad de las circunstancias y de rediseño de las propuestas un cambio por el cual la autonomía se desarrolló de manera más rápida. ¿Es la autonomía un ideal cercano que no estaba encontrando condiciones para desplegarse por un exceso de intervención? ¿Podría mantenerse el ritmo con los edificios escolares abiertos, si en efecto se produjeran propuestas que la alentaran en un escenario donde la necesidad del desempeño autónomo decaiga? ¿Cómo se articula la idea de que hubo más apoyo con el hecho de que se creció en autonomía?
>
> Han aprendido tantas otras cosas que no las hubieran aprendido si no hubiera sido por esto. Han desarrollado una autonomía, un uso de los recursos tecnológicos increíble, porque hasta los nenes de primer grado pueden manejar solitos el Zoom. También en línea con lo que decía G., cómo capitalizamos todo esto, no lo pueden perder, porque realmente son hábitos que quizá hubieran empezado a desarrollar los chicos terminando su escolarización Primaria y entrando a Secundaria, y acá se vieron recontra acelerados y no los podemos perder. (Escuela 9, DI2)

La pandemia configura una crisis vital, social y cultural de alcances todavía insospechados. Desde el punto de vista de las prácticas de la enseñanza en los alcances de este estudio, con fuerte base empírica, aparecen algunos rasgos importantes a considerar – la reinvención diaria, la documentación necesaria, la reconfiguración de roles y la autonomía estudiantil creciente – que pueden constituirse elementos clave para recoger los aprendizajes de la pandemia en los colectivos institucionales y abordar el diseño de prácticas de la enseñanza en perspectiva.

5.Conclusiones

Esta investigación buscó capturar las prácticas educativas que tuvieron lugar en las instituciones educativas que integran la muestra a partir de las recurrencias, con especial foco en aquellas llevadas adelante en colaboración. Existen dos aspectos que nos resultan clave en relación con los resultados.

El primero tiene que ver con la condición que hizo posible el estudio: la decisión de once escuelas, a través de sus directivos, de abrir las puertas a sus experiencias, de

manera generosa y confiada, para dar lugar a la construcción de conocimiento. Esto, que puede parecer un detalle, no lo es. Los equipos directivos y docentes expusieron sus aprendizajes, dudas, sentimientos e interrogantes sobre un momento crítico de sus historias, cuando aún lo estaban viviendo. En las entrevistas hubo momentos de risa, emoción, enojos y hasta llantos, junto a una fuerte toma de conciencia al reconstruir como relato las situaciones vividas. Lo que muestra el estudio son no solo las notorias semejanzas en el camino recorrido, sino también la fuerza que puede devenir de pensar/se de manera colectiva, tanto en el plano de la investigación como en otros que pudieran encararse respecto del desarrollo profesional docente, el codiseño, la articulación de proyectos u otros que pudieran emerger.

El segundo aspecto está vinculado con algunos grandes momentos que se vivieron a lo largo del año, que produjeron un efecto "guau" referido a todo lo que sí es posible en la virtualidad. En general, estos momentos están asociados a actos o celebraciones masivas, donde se crearon experiencias transformadoras a partir de un diseño y una ejecución de excelencia. La razón por la cual no son incluidos como dimensiones del estudio es porque exhiben lo que realmente es posible, pero que no se adoptó más que de modo excepcional. Queda aquí el desafío de considerar los aprendizajes que tuvieron lugar en esas ocasiones, en especial para los equipos, que podrían dar lugar a un modo diferente de encarar las prácticas de la enseñanza en la cotidianeidad.

En este análisis, fuimos relevando los elementos recurrentes que, además, dan cuenta de dimensiones institucionales, pedagógicas y didácticas que se transformaron en el contexto de crisis. Algunas empujadas por la fuerza de las circunstancias y otras por orientaciones formuladas desde las políticas. A partir de ellos, es posible afirmar que, en las escuelas estudiadas, se produjeron situaciones de aceleramiento en el rediseño de prácticas educativas y en el marco de las culturas institucionales que las encuadran en el contexto de la pandemia COVID-19. Esto se traduce en ciertos momentos que se despliegan en el desarrollo del año lectivo, en los que el segundo momento – la navegación – refleja la estabilización de modos de hacer diferentes en torno del tiempo alterado, lo virtual como lugar de encuentro, el codiseño con el estudiantado, la presencia familiar en las aulas y las nuevas formas de evaluación. Esto se consolida a su vez en una serie de dimensiones que se identifican en prácticas de marcada colaboración entre docentes pero que podrían

tener un alcance más amplio: la reinvención cotidiana, la documentación, la reconfiguración de los roles y la creciente autonomía estudiantil.
En muchos casos generaron tensiones, que se balancearon con un enorme trabajo en equipo y a partir del ajuste de encuadres, el diálogo y el apoyo solidario.

> Si no hubiera sido por mis compañeras de nivel, este año no sé qué hubiese sido de mí, directamente. Pero de verdad lo digo, como que sentí un acompañamiento y un apoyo, como que yo apenas empezó todo me sentía mala docente. (Escuela 7, D2)

Sin embargo, lo más interesante es que, en este contexto, las y los entrevistados coinciden en afirmar que hay emergentes que consideran no solo valiosos, sino que deberían perdurar incluso en la vuelta a los edificios escolares. En este sentido podría tratarse de una apertura a la renovación de encuadres didácticos y el establecimiento de consensos a nivel institucional.

En todas las instancias atravesadas se vislumbra el componente colectivo que permitió continuar educando en contexto de pandemia. Este colectivo cobra nuevas dimensiones que se vinculan con la intervención de las familias en el plano de lo educativo; el co-diseño estudiantil; la toma de decisiones ágil y consensuada y la documentación que se expande a redes, entre otras.
Se logró superar la etapa de crisis a partir del acompañamiento institucional y la solidaridad en el trabajo, hubo una enorme producción de recursos educativos que fue compartida con otros docentes mediante un trabajo en red y, además, la colaboración en las tareas educativas permitió sostener situaciones de extremo cansancio.

Los resultados de esta investigación abonan la posibilidad de un contexto inédito hayan abierto una puerta para la construcción de prácticas institucionales y educativas en las que la docencia emerge como acción colectiva (Maggio, 2021) y que en perspectiva puede dar lugar a prácticas más solidarias que sostengan aprendizajes más diversos e inclusivos, con la fuerza que sostuvo la idea de seguir educando en uno de los contextos más complejos que las comunidades educativas hayan tenido que atravesar.

Referencias

Berardi, F. (2020). El umbral. Crónicas y meditaciones. Buenos Aires: Tinta Limón.

Carrión, J. (2020). Lo viral. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Harasim, L. Hiltz, S. R., Turoff, M., Teles, L. (2000). Redes de aprendizaje. Guía para la enseñanza y el aprendizaje en red. Barcelona: Gedisa

Hui, Y. (2020). Fragmentar el futuro. Ensayos sobre tecnodiversidad. Buenos Aires: Caja Negra.

Lion, C. (2020). Aprendizaje y tecnologías. Habilidades del presente, proyecciones de futuro. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.

Lion, C., & Maggio, M. (2019). Desafíos para la enseñanza universitaria en los escenarios digitales contemporáneos. Aportes desde la investigación. Cuadernos De Investigación Educativa, 10(1), 13 - 25. https://doi.org/10.18861/cied.2019.10.1.2878

Lion, C. y Perosi, V. Comps. (2019). Didácticas lúdicas con videojuegos educativos. Escenarios y horizontes alternativos para enseñar y aprender. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Litwin, E. (1997). Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires: Paidós.

Maggio, M. (2022). Híbrida. Enseñar en la universidad que no vimos venir. Buenos Aires: Tilde Editora.

Maggio, M. (2020). Las prácticas de la enseñanza universitarias en la pandemia: de la conmoción a la mutación. Campus Virtuales, 9(2), 113-122.

Maggio, M. (2018). Reinventar la clase en la universidad. Buenos Aires: Paidós.

Maggio, M. (2012). Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica. Buenos Aires: Paidós.

Maggio, M.; Lion, C. y Perosi, M.V. (2014). Las prácticas de la enseñanza recreadas en los escenarios de alta disposición tecnológica. Revista Polifonías. Año III - Nº 5 - 2014 - pp 101-127

Morse, J. y Bottorff, J. (2003). Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa. Medellín: Universidad de Antioquia.

Pinto, L. (2019). Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI. Buenos Aires: Fundación Santillana.

Piscitelli, A. y Alonso, J. (2020). Innovación y barbarie. Barcelona: Editorial UOC.

Piscitelli, A. y otros (2010). El proyecto Facebook y la posuniversidad. Buenos Aires: Ariel.

Sassen, S. (2015). Expulsiones. Brutalidad y complejidad en la economía global. Buenos Aires: Katz Editores.

Sautu R. (1997). Acerca de qué es y no es investigación científica en Ciencias Sociales. En: Wainerman C. y Sautu, R. (1997). La trastienda de la investigación. Buenos Aires: Editorial de Belgrano.

Scolari, C. (2020). Cultura snack. Barcelona: La Marca Editora.

Serres, M. (2013) Pulgarcita. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Sirvent, M. (2005). El proceso de investigar. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras.

Acerca de las autoras

Mariana Maggio

Doctora en Educación. Profesora Titular Regular de Educación y Tecnologías del Departamento de Ciencias de la Educación y Directora de la Maestría y Carrera de Especialización en Tecnología Educativa en la Facultad de Filosofía y Letras de la misma universidad. En el marco del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la misma casa de estudios dirige el proyecto "El re-diseño de prácticas de la enseñanza en escenarios de alta disposición tecnológica y en el marco de colectivos, comunidades e instituciones". A partir de 2020 es miembro del Consejo Nacional de Calidad de la Educación de Argentina. Es autora de los libros Enriquecer la enseñanza, Reinventar la clase en la universidad, Educación en pandemia e Híbrida.

Carina Lion

Doctora en Educación. Docente de Doctorados y Maestrías nacionales e Internacionales, Profesora adjunta de Educación y Tecnologías y de Educación y Comunicación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. En el marco del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la misma casa de estudios co-dirige el proyecto "El re-diseño de prácticas de la enseñanza en escenarios de alta disposición tecnológica y en el marco de colectivos, comunidades e instituciones". Autora de los libros Imaginar con tecnologías y Aprendizaje y tecnologías. Habilidades del presente, proyecciones de futuro, entre otros.

Jimena Jacubovich

Licenciada en Ciencias de la Educación, Especialista en Tecnología Educativa y tesista de la Maestría en Tecnología Educativa en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Es Consultora de Eutopía, una red de escuelas de CABA que trabaja para la transformación escolar desde el año 2017. Realiza asesoramiento en el área de educación y tecnologías en diferentes organizaciones. Es docente de la cátedra de Educación y Tecnologías de la carrera de Ciencias de la Educación en la Facultad Filosofía y Letra de la Universidad de Buenos Aires. Desarrolla tareas de investigación y ha dictado cursos de posgrado para la misma universidad.

Los proyectos de innovación como espacios de preparación para la virtualidad
Innovation projects such as spaces for preparing for virtuality

Nancy Peré[1]

Virginia Fachinetti[2]

Vanesa Sanguinetti[3]

Resumen: Se realiza un análisis de los proyectos a innovaciones educativas financiados en la Universidad de la República, Uruguay. Se presenta el perfil de los docentes innovadores, los problemas y los elementos de virtualidad presentes en los proyectos. Se encontró que se ha trabajado con cuestiones de virtualidad en los proyectos financiados, favoreciendo la enseñanza en línea durante la pandemia.

Palabras clave: innovación, educación superior, virtualidad.

Abstract: In this paper we carried out an analysis of the projects for educational innovations funded at the University of the Republic, Uruguay. We presented the profile of the innovative teachers, the problems and the elements of virtuality present in the projects. We found that virtuality issues have been worked on, favoring online teaching during the pandemic.

Keywords: innovation, higher education, virtuality

Forma de citar: Peré, N., Fachinetti, V. & Sanguinetti, V. (2022). Los proyectos de innovación como espacios de preparación para la virtualidad. *Voces de la educación, número especial*, 116-134.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

[1] Universidad de la República, Uruguay, email: nancypere@gmail.com
[2] Universidad de la República, email: viloga21@gmail.com
[3] Universidad de la República, email: vanesanguinetti2010@gmail.com

Los proyectos de innovación como espacios de preparación para la virtualidad

1.Introducción

La Universidad de la República (Udelar) de Uruguay es pública, de acceso libre, con autonomía estatal y cogobernada (del gobierno universitario participan estudiantes, docentes y egresados). Está organizada en Servicios (Facultades, Escuelas, Institutos, Centros Regionales) emplazados en todo el país. Las políticas centrales universitarias se canalizan a través de Pro Rectorados especializados en las funciones de investigación, enseñanza y extensión, en conjunto con un Pro Rectorado destinado a la gestión. Estos organismos cuentan con una Comisión Sectorial cogobernada y una Unidad Académica quienes, en un trabajo conjunto, proponen y asesoran al Rector y al Consejo Directivo Central (CDC) sobre las políticas y acciones que corresponden a su área.

Desde el Pro Rectorado de Enseñanza se han impulsado diversas políticas para el fortalecimiento de la enseñanza de grado por ejemplo en el año 1996 se diseñaron políticas concretas para la innovación de la enseñanza a ser implementados en los Servicios universitarios de grado en los Servicios universitarios. La herramienta fue el diseño de un llamado a proyectos concursables donde los equipos docentes interesados en innovar pudieran presentarse para que su proyecto fuera financiado. Para poder llevar adelante esta política la Unidad Académica del Pro Rectorado de Enseñanza diseñó las bases de dichos proyectos concursables.

A partir estos llamados y atendiendo al fin de la producción de conocimiento, la Unidad Académica creó una línea de sondeo e investigación de innovaciones educativas en la enseñanza de grado de la Universidad, está línea permite contar con información actualizada de carácter permanente.

Dicha línea tiene como objetivo conocer entre otras cosas los problemas, las metodologías y las soluciones innovadoras de los proyectos financiados, a su vez, busca obtener información general descriptiva del llamado a innovaciones educativas.

Desde el 2020 se definió realizar una investigación centrada en los aspectos vinculados a la innovación y los elementos de virtualidad. Mediante esta

investigación se buscó conocer y sistematizar las características de los proyectos financiados de los llamados de innovaciones educativas realizados entre los años 2016-2020, el foco estuvo puesto en los perfiles de los docentes innovadores, los problemas pedagógicos definidos en los mismos, e identificar elementos de virtualidad presentes en sus propuestas de enseñanza.

Las preguntas base de la investigación fueron ¿Cuáles son los problemas pedagógicos que dan lugar a proponer una innovación educativa?; ¿Cuál es el perfil de los docentes interesados en las innovaciones de los proyectos financiados en concursables de innovaciones educativas entre los años 2016 y 2020?; ¿Qué elementos de virtualidad se identifican en los proyectos?

Se realizó un estudio de diseño metodológico cualitativo de tipo exploratorio-descriptivo mediante el análisis documental de los proyectos presentados en la convocatoria concursable de "Innovaciones Educativas" del Pro Rectorado de Enseñanza la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE) en el período definido.

Se seleccionaron los últimos tres llamados bianuales, que corresponden a los años 2016-2017, 2018-2019 y 2020-2021. El universo está compuesto por 73 propuestas, considerando solo los proyectos financiados.

2. Antecedentes de los proyectos de innovaciones

Con la creación de la CSE en 1994, la Udelar impulsó la creación de políticas tendientes a la mejora de la enseñanza en los Servicios universitarios. Como una herramienta de esas políticas se diseñaron los llamados a proyectos concursables de equipos docentes. Uno de estos llamados se denominó "Innovaciones Educativas". La convocatoria a presentación de propuestas ha sido permanente desde su creación en 1996 hasta la fecha.

Durante los años 1996-2001, se impulsó la presentación de proyectos de innovación que incorporaran tecnología a la enseñanza. A partir de este momento y hasta el año 2006 se entendió que innovar era introducir tecnología en el aula, predominando de este modo, una visión instrumental de la innovación. Desde el año 2006 fue tomando más importancia el enfoque pedagógico de la innovación; esto se explica fundamentalmente por dos hechos: el primero la decisión de crear un nuevo llamado

específico a proyectos concursables denominado Tecnologías de la Información y la Comunicación y Recursos Educativos Abiertos (TIC y REA) donde los proyectos con fuerte contenido tecnológico pudieran presentarse dejando lo pedagógico para la innovación y segundo, la revisión, en el año 2015 de las bases de llamado de innovación, donde lo pedagógico cobra más importancia aún.

Con este último cambio de bases

> la CSE responde a la necesidad de continuar el esfuerzo de búsqueda y diseño de soluciones educativas creativas que den respuesta a los complejos problemas de la enseñanza y el aprendizaje en la formación universitaria de grado, con un enfoque aplicado a los procesos de enseñanza directa, en modalidades diversas: aulas, talleres, espacios comunitarios, EVA (Entorno Virtual de Aprendizaje). (Bases del llamado de Innovaciones Educativas en las distintas modalidades de Enseñanza en la Udelar, 2016, p.1)

Desde la CSE se desarrolla una línea de investigación sobre la innovación educativa (Collazo et. All, 2015, 2021,) en la cual se trabajó a partir de las conceptualizaciones expresadas por Elisa Lucarelli (2003, 2004, 2009), entendiendo el concepto como las

> producciones originales en su contexto de realización, que se inician a partir de interés por la solución de un problema relativo a las formas de operar de los docentes en relación con uno o varios componentes didácticos; tales innovaciones son llevadas a cabo por esos sujetos a lo largo de todo el proceso y afectan el conjunto de las relaciones de la estructura didáctico-curricular (Lucarelli, 2003).
>
> Así cómo en las teorizaciones desarrolladas por Zabalza, M.A. y Zabalza A. (2012) sobre las innovaciones educativas.

El periodo de estudio de la investigación inicia en el año 2016, cuando han pasado 20 años de estas políticas, lo que pauta la necesidad de crear conocimiento sobre los proyectos financiados. Son múltiples las miradas posibles, en esta oportunidad el equipo investigador se propuso realizar un estado de situación de virtualización de la enseñanza presente en los textos de proyectos innovadores hasta el año 2020.

3. Los llamados a innovaciones educativas

En este apartado se describen las características de las tres convocatorias del llamado a innovaciones educativas, realizada desde la CSE por el Pro Rectorado de

enseñanza, correspondientes a los años 2016 a 2020 y que son objeto de la investigación que aquí se presenta.

En estas tres convocatorias se podían presentar proyectos cuyo plazo de ejecución fuera entre 18 y 24 meses, en donde las experiencias de innovación debían desarrollarse durante al menos dos semestres.

Para ser responsable de un proyecto, se requiere poseer un cargo de Profesor Adjunto (Grado 3) o superior en la Udelar . En los equipos pueden participar también de los grados anteriores.

La presentación al llamado requiere la elaboración de un proyecto educativo cuyo contenido abarca: antecedentes, justificación, elementos conceptuales que fundamentan la innovación educativa, objetivos, plan de trabajo y cronograma de ejecución con la descripción de las principales líneas de trabajo, evaluación y seguimiento del cumplimiento de los objetivos propuestos y de los resultados alcanzados, estrategias de difusión de la experiencia.

Todos los proyectos son avalados por el Servicio universitario del responsable para su ejecución.

Uno de los elementos estructurantes de los llamados son las temáticas que se solicitan en las bases. Estos temas-foco actúan como motivadores para la presentación de proyectos. Los mismos abarcan una gran variedad de temas de la agenda didáctica. Los temas propuestos en las bases analizadas se pueden agrupar en: vinculados a metodologías (ejemplo enseñanza activa), enfoques pedagógicos, las técnicas y herramientas, didácticas específicas disciplinares, políticas institucionales, promoción de la participación docente y compromiso estudiantil. En estos tres llamados no se definió ningún tema prioritario.

En la tabla 1 se puede observar la cantidad de proyectos que son evaluados y los que efectivamente logran la financiación, distribuidos en cada llamado. Se evidencia observa que hay una demanda insatisfecha en términos numéricos, lo que disminuye si se consideran solo los aprobados académicamente. En dos llamados se cubrió el 100% de los proyectos aprobados para ser financiados, en el tercero se llegó al 71%. La evaluación de cada convocatoria está a cargo de una Comisión Asesora designada por la CSE e integrada por representantes de las tres áreas académicas en que se organiza la Universidad de la República

Tabla 1: Tasa de aprobación de proyectos

Años de llamados	Evaluados	Financiados
2016-2017	48	30
2018-2019	26	23
2020-2021	38	20

Los 73 proyectos financiados en estas tres convocatorias pertenecen a las tres áreas de conocimientos. En lo que refiere a la distribución por área se encuentra que un 20% pertenecen al área Salud (15 proyectos); 36% al área Social y Artística (26 proyectos) y 44% al área Tecnologías, Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat (32 proyectos).

4. Análisis de los proyectos de innovaciones

4.1 El perfil de estos docentes innovadores

La preocupación inicial fue ¿quiénes son los docentes innovadores en la Udelar?

La respuesta a esta pregunta implica una búsqueda exhaustiva entre los más de 7000 docentes y las más de 300 carreras con que cuenta la universidad. A los efectos de tener una primera aproximación, en esta investigación se consideran aquellos docentes que han obtenido financiación específica por parte del llamado de innovaciones educativas, para implementar una transformación en la enseñanza de grado en el período 2016-2020.

La primera fase de la investigación consistió en la construcción de un listado unificado de docentes (responsables e integrantes de equipo) que permitió analizar algunas características básicas de lo que se define como docentes innovadores en el período a estudio.

El perfil de los docentes innovadores se construyó a partir del procesamiento de los siguientes ítems: sexo, grado docente, carga horaria semanal, área de conocimiento y servicio universitario al que pertenecen.

En esos proyectos los docentes podían participar como responsables, co responsables y/o integrantes de equipo equipos. Considerando todos roles el total es de 403 personas. En algunos casos la misma persona participó en más de un proyecto a partir de cargos universitarios de distintos servicios.

En el caso de los responsables de los proyectos, de un total de 73, el 59 % (43 proyectos) son mujeres y el 41% (30 proyectos) son hombres. Figuran como responsables docentes grados 3, 4 y 5, con una mayor presencia de docentes grados 3, en cambio si se consideran la integración de los equipos es mayoritaria la presencia de Grados 2. En los equipos se contó con docentes de todos los grados del escalafón.

En lo que refiere a la distribución según grado y carga horaria la información relevada se organizó en tres bloques: hasta 15 horas, de 16 a 30 horas y más de 30 horas.

Entre los grados 1 y 2 la carga horaria con la que participan en mayor proporción es de 16 a 30 horas. En cambio, los grados 4 y 5 tienen una carga horaria predominante de más de 30 horas. En los grados 3 la distribución tiene una tendencia a tener más de 30 horas, pero con una presencia también importante de cargas horarias entre 16 y 30 horas.

Las explicaciones a esta distribución podrían estar dada por una predominancia de la dedicación al estudio en los grados de formación (1 y 2) y la alta exigencia en diversidad de tareas que tienen los grados altos que solo pueden participar quienes tienen alta dedicación.

Un aspecto analizado fue la participación de un mismo docente en las tres convocatorias. En la tabla 2 se muestra como los docentes en su gran mayoría han estado en un único proyecto durante el período. Independientemente del rol que cumplieran en el mismo, pudiendo ser responsable, co-responsable o equipo. En algunos pocos casos han estado vinculados a dos proyectos. Es más raro aún la participación en 3 proyectos. Este resultado es coincidente con las afirmaciones de Fullan (2002) y Zabalza (2012) en relación con la historicidad de las innovaciones definidas como procesos específicos.

Compartimos con Fullan, que “las innovaciones requieren un cierto 'desaprendizaje' y 'reaprendizaje', que crean incertidumbre y que cuestionan las competencias para desempeñar dichos papeles”. (Fullan, 2002, p.4)

A partir de estas conceptualizaciones y a la luz de los datos obtenidos, se puede reafirmar que en la historia biográfica y académica de cada docente la innovación genuina es un momento o hito en su trayectoria.

Esto no invalida una permanente inquietud por la mejora o transformación de las prácticas de enseñanza que se puede observar en muchos de los docentes participantes en estos proyectos.

Por otro lado, se encontró una situación particular de un docente que participó en 5 proyectos en el período, lo que indica que ha estado en más de un proyecto en el mismo año de llamado. Este caso corresponde a un docente que tiene un cargo en una unidad de apoyo a la enseñanza de grado en un servicio universitario. Posiblemente la función de este docente sea de asesoramiento pedagógico y no tanto en la gestión o concepción general de la experiencia innovadora, lo que le permite atender a varias unidades curriculares en simultáneo. De acuerdo con los relevamientos sobre las unidades de apoyo a la enseñanza realizados por la Unidad Académica de la CSE (2020) se encuentra que esta es una función que, realizada por la totalidad de estas estructuras, lo que no se ve reflejado en su participación en los equipos de los proyectos considerados.

Realizar este análisis de la base de datos de docentes permitió reconocer el grado de diversificación y cobertura del cuerpo docente que participa en esta línea de política y a su vez identificar los docentes y equipos que se han mantenido constantes en su propósito innovador. A partir de la construcción de esta base de datos se podrán realizar nuevos cruces de información para permitir profundizar y especializar las políticas para promover la participación de otros actores, ya sea desde servicios universitarios no presentes o desde otras unidades curriculares.

Tabla 2: Distribución de docentes en función de la cantidad de proyectos de innovación en el período. Elaboración propia a partir de los proyectos

docentes por proyectos - responsables y equipos	
Solo se presentaron en 1 proyecto	360
Se presentaron en 2 proyectos	35
Se presentaron en 3 proyectos	7
Se presentaron en 4 proyectos	0
Se presentaron en 5 proyectos	1
Total	403

4.2 La innovación en el recorrido curricular

Se relevó el dato sobre el año de la carrera en donde se implementa la innovación dando como resultado que hay experiencias en todos los años de la trayectoria curricular.

En la tabla 3 se muestra la distribución de proyectos por año de la carrera para todo el período. Allí se puede observar que la mayor cantidad de proyectos se encuentran ubicados en los primeros años de las carreras. Este resultado es coherente con los estudios sobre rezago y abandono que indican que ese problema se manifiesta en mayor medida en esos años. Esa situación incide en las preocupaciones de los docentes innovadores generando propuestas de transformación de la enseñanza en ese primer ciclo.

Desde el punto de vista de la política educativa que lleva adelante el Pro Rectorado la CSE es también un elemento para considerar en profundidad. A modo de ejemplo se menciona la necesidad de analizar los resultados de este llamado en relación con los proyectos concursables de Apoyo académico-disciplinar a cursos de primer año de las carreras universitarias, que también tiene la CSE y cuyas convocatorias son simultáneas. Si bien los objetivos de ambos llamados son distintos en este tramo de la carrera estarían atendiendo a una problemática similar con distintas soluciones. Este aspecto estaría promoviendo, o al menos provocando un debate, sobre la importancia de líneas de política integradas para los primeros años de todas las carreras de la Universidad.

Tabla 3: Distribución de los proyectos por tramo curricular. Elaboración propia a partir de los proyectos.

Año de la carrera	Cantidad de Proyectos
primero	20
segundo	24
tercero	13
cuarto	8
quinto	1
sexto	2

sin especificar	5
total	73

4.3 Los problemas

La pregunta base para este apartado fue: ¿cuáles son los problemas pedagógicos que dan lugar a proponer una innovación?

Atendiendo al objetivo planteado en esta línea de investigación, se detalla el estado situación de los problemas que los diversos servicios universitarios plantean y que motivaron la presentación de proyectos de innovación en las tres convocatorias consideradas. A partir de los textos de total de financiados, se realiza un relevamiento y categorización de los problemas. Para la clasificación del tipo de problema de un proyecto se tuvo en cuenta la preocupación principal y su relación con la solución propuesta. Es importante aclarar que al ser proyectos de 18 meses por lo general se proponen atender varios problemas y soluciones.

De dicha sistematización se identifican propuestas que presentan como problemas (Tabla 4): la enseñanza de la disciplina (35), el cambio curricular (13), la masividad (8), la baja aprobación de los estudiantes (5), dificultades al tránsito curricular (4) y la articulación teoría-práctica (3) y otros.

Tabla 4: Cantidad de proyectos según tipo de problema

Problema		
Enseñanza de la disciplina	35	48%
Cambio curricular	13	18%
Masividad	8	11%
Baja aprobación de estudiantes	5	7%
Tránsito curricular	4	5%
Articulación teórica-práctica	3	4%
No se identifica	1	
Práctica docente	1	
Escritura académica	1	
Aprender a pensar-	1	
Bajo involucramiento de los estudiantes	1	
Total	73	100%

El problema que surge en mayor cantidad de proyectos refiere a la enseñanza de la disciplina, pero como se visualiza en la tabla 5 dicho problema aborda diversos aspectos de la enseñanza como son: los contenidos específicos; la enseñanza de la disciplina y la práctica profesional; la enseñanza en contexto de encierro y con estudiantes mayores. Así como, la relación con la interdisciplina y la evaluación.

Tabla 5: Detalle de problemas en la categoría enseñanza de la disciplina

enseñanza de la disciplina/contenidos	21
En las prácticas profesionales	7
En contexto de encierro	2
Con estudiantes mayores	1
Enseñanza y evaluación	3
Enseñanza e interdisciplina	1
total	35

4.4 Los elementos de virtualidad

La pregunta base de esta parte se refiere a ¿Qué elementos de virtualidad se identifican en los proyectos?

Antes de entrar en el análisis de los proyectos es importante la definición sobre lo que entendemos por virtualidad.

Lo primero a considerar es que no se trata de un término nuevo. Ya desde los años previos al 2000 y los primeros posteriores se comienzan a analizar en profundidad las prácticas de enseñanza con tecnologías. Dede (2000), Duart y Sangrá (2000), Gros (2018) compilan conjuntos de experiencias en diversos ámbitos y países en donde el centro es aprender con tecnología y en la virtualidad. En ese momento se observaba la potencialidad de la tecnología para construir comunidades virtuales, como espacios de interacción humana en donde las coordenadas de tiempo y espacio pueden ser asincrónicas, conformando un entorno virtual.

Lorenzo García Aretio como docente referente de la UOC propone definir

> …el concepto de "educación a distancia digital" como abarcador de un modelo de educación no presencial, soportado íntegramente en sistemas digitales. Se estaría hablando de una educación virtual, una enseñanza, un aprendizaje en línea, soportado en tecnologías, en la red, en Internet, en la web, e-learning,

> aprendizaje distribuido, etc. Todas estas denominaciones, como emergentes en su momento y sucesoras del original de educación a distancia, tienden a la apertura, a la no dependencia de ubicación física, a la flexibilidad de tiempo, espacio y ritmo de aprender, al aprendizaje activo, a la interacción (síncrona y asíncrona), etc. (García Aretio, 2021)

Esta definición ha sido profundizada y desarrollada desde la investigación por los profesionales de la tecnología educativa. En sus investigaciones se han encontrado un conjunto de elementos básicos para la enseñanza con tecnologías en formato digital, como ser los materiales, la planificación, un diseño formativo (que incluye la finalidad, los objetivos, las actividades, los criterios y mecanismos de evaluación, los materiales, los recursos tecnológicos a utilizar). En este enfoque la tecnología es un recurso al servicio del proceso de aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo anterior el equipo de investigación se propuso conocer qué acciones relacionadas con la virtualización de cursos o uso de recursos digitales se encontraban en funcionamiento y pudieron favorecer la enseñanza en línea que la universidad de la república desplegó en el contexto de pandemia. El desarrollo de las múltiples estrategias que la universidad puso en juego durante la pandemia no se puede explicar por la existencia de experiencias innovadoras sino por un conjunto amplio de políticas educativas previas, la infraestructura de soporte técnico instalada, la capacidad digital de sus docentes y su compromiso institucional entre otros aspectos.

A pesar de lo anterior se consideró relevante comprender mejor el camino recorrido por las innovaciones en lo que se refiere a la integración de la pedagogía y la tecnología como elemento estructurante de la transformación hacia la enseñanza virtual.

Para ello durante el análisis de las soluciones planteadas por las innovaciones ser recuperaron las que incluían elementos de virtualidad y se definieron tres categorías: específico, facilitador y no tiene.

La categoría específico abarca propuestas en donde la innovación se centra o incluye crear o diseñar un curso semipresencial o a distancia. En este caso se considera que los proyectos ya venían trabajando en temas de virtualidad con anterioridad a la pandemia con lo que tienen antecedentes específicos. Esta categoría se considera la

más abarcadora ya que proponen múltiples soluciones para abordar la virtualidad y los resultados esperados están asociados a una respuesta completa.

Por otro lado, se encontraron propuestas innovadoras que referían a la creación de videos, la elaboración material de estudio, el desarrollo de material multimedia, el uso de videoconferencias, y/o la inclusión de alguna herramienta tecnológica, como ser programas de simuladores o de inteligencia artificial. A este tipo de soluciones se las agrupó en la categoría facilitador ya que estos equipos docentes y sus estudiantes habían adquirido ciertas habilidades digitales que facilitan un posible recorrido posterior hacia la virtualización. También se entiende que la elaboración de recursos didácticos diversos funciona como un acervo previo de material disponible y reutilizable en otros contextos no solo presenciales.

Se dejaron en no tiene aquellas propuestas en las que no se les encontró ninguno de los elementos presentes en las dos categorías anteriores. Dentro de estos casos se encuentran, por ejemplo, procesos relacionados con la práctica profesional, la interdisciplina y el trabajo en grupos presenciales como estrategia central.

Tabla 6: Distribución de los proyectos en función de los elementos de virtualidad

Categoría	Cantidad de proyectos
Específico	18
Facilitador	31
No tiene	24
Total de proyectos	**73**

Como se puede observar en la tabla 6, los proyectos analizados en el período tienen una distribución casi en tercios entre los tres grupos.

Ante la fuerte presencia de elementos específicos y facilitadores de la virtualidad es que surge la interrogante sobre si esta distribución tuviese alguna variación en función de las fechas de los llamados en donde los más cercanos a la pandemia contaran con mayor cantidad de soluciones. En la tabla 7 se muestra que la distribución en los distintos llamados es bastante similar, con un mayor porcentaje en el llamado 2020.

Tabla 7: Cantidad de proyectos por categoría y por año del llamado

Año del llamado	Total de Proyectos	Facilitador	Específico	Total ambos	Porcentaje
2016	30	12	8	20	67%
2018	23	8	5	13	57%
2020	20	11	5	16	80%

Se puede ver también que en el periodo las propuestas con elementos de virtualidad tienen más del 50 % de los proyectos financiados en cada llamado. Esto indicaría que el interés por desarrollar estrategias específicas de virtualización de cursos o la integración de múltiples recursos tecnológicos y pedagógicos en la enseñanza es constante en los últimos 5 años.

Otro de los análisis realizados refiere a la relación entre los problemas planteados en las propuestas y la existencia de elementos de virtualidad. Para ello se trabajó con los 49 proyectos identificados con soluciones facilitadoras o específicas de la virtualidad. Hay 31 proyectos definidos como facilitadores y 18 específicos. Estos proyectos se dividen en forma equitativa entre las tres áreas del conocimiento incluyendo uno de una sede del interior.

Al realizar el cruce de información con los problemas se encontró que la enseñanza de la disciplina sigue siendo el problema principal donde se ha optado en mayor proporción por elementos facilitadores (13 proyectos). En segundo lugar, aparece el problema de la masividad donde hay 8 proyectos que tienen este tipo de soluciones. El siguiente problema de mayor presencia es el referido al cambio curricular en donde hay 7 proyectos, de los cuales 5 cuentan con elementos facilitadores de la virtualidad.

En estos proyectos se encuentran todos los tipos de problemas definidos previamente. Hay representatividad de propuestas en toda la malla curricular, con una clara presencia de propuestas para primer año y muy poca del fin de las carreras.

Es decir, las propuestas intentan innovar para la mejora de la enseñanza de los contenidos específicos de la disciplina, fundamentalmente en los inicios y en el intermedio de la formación, quizás el contactar al estudiante con el hacer disciplinar es el mayor interés manifiesto.

Otro aspecto para resaltar es que el problema vinculado a la enseñanza en las prácticas profesionales se abordó con aspectos específicos de la virtualidad en 3 proyectos, siendo el tercer problema elegido en este tipo de solución.

Conclusiones

La investigación que aquí se presentó buscó analizar la presencia de elementos de virtualidad en proyectos de innovación como un antecedente a la enseñanza remota de emergencia (Hodges, et al. 2020) desarrollada por la Universidad de la República durante la pandemia.

Del estudio realizado se desprende que en el perfil docente de los llamados analizados no hay diferencias significativas entre cantidad de hombre y de mujeres. Los responsables son mayoritariamente grados 3.

Se detecto la presencia de 8 problemas principales que abarcan la esencia de las temáticas didácticas universitarias.

En relación con las innovaciones con elementos de virtualidad se observa que de los 73 proyectos el 33% propone estrategias innovadoras sin componentes de virtualidad. Hay un 67% donde si las emplean. De ese 67% hay un 43% donde las metodologías virtuales son utilizadas como facilitadores para la estrategia de enseñanza y en el 24% su estrategia metodológica es específica para la virtualidad.

Es adecuado plantear que, a lo largo del período, contar con elementos de virtualidad, viene siendo un aspecto relevante de las innovaciones financiadas.

Se encontró que durante estos años se ha trabajado con cuestiones de virtualidad en los tres llamados, abarcando todas las áreas del conocimiento, en diversos servicios universitarios, en todos los tramos de las carreras y se han involucrado más de 400 docentes.

Podemos afirmar que estas iniciativas colaboraron con el desarrollo de la enseñanza en línea que llevó adelante la universidad durante la pandemia de covid19, iniciada en marzo de 2020.

Está previsto continuar con esta investigación con el objetivo de ampliar el perfil de los docentes innovadores. Para ello se indagará en su recorrido de formación, su

experiencia en enseñanza y su trayectoria innovadora, a partir del análisis de los curriculum vitae y las entrevistas en casos seleccionados. A su vez es intención conocer el alcance de las innovaciones una vez implementadas. Por otro parte reconocer si estas experiencias facilitaron la enseñanza virtual durante la pandemia.

A su vez se espera profundizar en la relación entre las innovaciones y los diseños curriculares actuales en la universidad; con el supuesto que puede existir un vínculo entre innovar en la enseñanza y los planes de estudio flexibles.

Lo presentado da cuenta de un recorrido para conocer los resultados de una línea de política desde sus actores.

En definitiva, el trabajo abre a diversas nuevas preguntas para comprender este complejo fenómeno de la innovación en las aulas universitarias.

Referencias

Collazo, M. (Coord.), De Bellis, S., Fachinetti, V., Peré, N., Sanguinetti, V., (2021) Capítulo IX Políticas institucionales de formación docente e innovación educativa: el caso de la Universidad de la República (UDELAR, Uruguay). En Claudia Finkelstein y Elisa Lucarelli (Eds.). Los docentes universitarios en búsqueda de su formación pedagógica: abriendo las fronteras. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Collazo, M., De Bellis, S., Perera, P. y Sanguinetti, V. (2015). Capítulo 6. Asesorías pedagógicas y políticas de enseñanza en la universidad pública uruguaya: pasado y presente. En Lucarelli, E. (Ed.), Universidad y asesoramiento pedagógico. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Dede, C. (2000). Aprendiendo con tecnología. Buenos Aires: Paidós.

Duart, J., y Sangrá, A., (2000). Aprender en la virtualidad. Barcelona: Gedisa.

Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje, Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado, 6 (1–2)

García Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia, 24, (1), 09–32. https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080

Gros Salvat, B. (2018). La evolución del e-learning: del aula virtual a la red. RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia. 21, (2), 69–82. https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20577

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference betweenemergency remote teaching and online learning. EDUCAUSE Disponible en: https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning

Lucarelli, E. (2003). Innovación en el aula: el eje de la articulación teoría-práctica en la universidad. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Lucarelli, E. (2004) Prácticas Innovadoras en la Formación del Docente Universitario Educação, vol. XXVII, núm. 54, setembro-dezembro, 2004, pp. 503-524 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Lucarelli, E. (2009). Teoría y práctica en la universidad: la innovación en las aulas. Buenos Aires: Miño y Dávila

Unidad Académica de la CSE. (2020) Informe Unidades de Apoyo a la Enseñanza en la Udelar. Disponible en: https://www.cse.udelar.edu.uy/documentos-institucionales/

Zabalza, M. A y Zabalza Cerdeiriña, A, (2012). Innovación y cambio en las instituciones educativas. Santa Fe: Homo Sapiens.

Acerca de los autores

Nancy Peré

Licenciada en Ciencias de la Educación y Magíster en Psicología y Educación por la Universidad de la República, Uruguay. Especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje (OEI) y en Informática en la Educación (URFGS, Brasil). Profesora Adjunta de la Unidad Académica del Pro Rectorado de Enseñanza de la Universidad de la República, Uruguay. Su campo académico se vincula con: La formación pedagógico didáctica de los docentes universitarios y la integración de tecnologías en las prácticas de enseñanza en educación superior.

Virginia Fachinetti

Licenciada en Psicología por la Facultad de Psicología, Universidad de la República, Uruguay. Magíster en Psicología y Educación, Universidad de la República. Es Asistente en la Unidad Académica del Pro Rectorado de Enseñanza de la Universidad de la República. Sus líneas de desarrollo académico se focalizan en la formación pedagógica docente, los sentidos que docentes y estudiantes otorgan a la formación universitaria, así como la singularidad de la enseñanza en los inicios de la formación universitaria y en el Área Salud específicamente.

Vanesa Sanguinetti

Licenciada en Ciencias Históricas por la Facultad de Humanidades, Universidad de la República (Udelar). Profesorado de Historia por el Instituto de Profesores Artigas. Diploma en Políticas de Evaluación en Educación por IIPE- UNESCO. Magister en Ciencias Humanas opción Estudios Latinoamericanos por la Facultad de Humanidades de la Udelar. Es asistente de la Unidad Académica del Pro Rectorado de Enseñanza de la Udelar. Sus líneas de desarrollo académico se focalizan en la inclusión académica para la permanencia estudiantil, la innovación educativa y la didáctica universitaria.

Participación estudiantil y digitalización de la vida en común: notas sobre una experiencia
Student participation and digitization of life together: notes on an experience

Myriam Southwell[1]

Martín Almuna[2]

Resumen: Este artículo se concentrará en las estrategias impulsadas por la Dirección Provincial de Educación Secundaria de la provincia de Buenos Aires, destinadas a impulsar la participación estudiantil y la convivencia, entre los años 2020 y 2021. Se presenta la experiencia de trabajo en soporte digital llevada adelante desde las líneas de trabajo "Construir Ciudadanía" y "Lenguajes contemporáneos" en el marco del ASPO y DISPO producto de la pandemia.

Palabras clave: participación estudiantil; convivencia; digitalización; centros de estudiantes; ciudadanía

Abstract: This article will focus on the strategies promoted by the Provincial Directorate of Secondary Education of the province of Buenos Aires, aimed at promoting student participation and coexistence, between 2020 and 2021. It presents the experience of work in digital support carried out from the lines of work "Building Citizenship" and "Contemporary Languages" in the framework of ASPO and DISPO as a result of the pandemic.

Keywords: student participation; living together; digitalization; students' associations; citizenship.

Forma de citar: Southwell, M. & Almuna, M. (2022). Participación estudiantil y digitalización de la vida en común: notas sobre una experiencia. *Voces de la educación, número especial*, 135-164.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

[1] CONICET/Universidad Nacional de La Plata, Argentina, email: islaesmeralda@gmail.com

[2] Universidad Nacional de Quilmes, DGCyE, Argentina, email: martin.almuna@gmail.com

Participación estudiantil y digitalización de la vida en común: notas sobre una experiencia

Consideraciones preliminares

La pandemia impulsó las consecuentes medidas sanitarias de cuidado, aislamiento y distanciamiento social, tomadas desde marzo de 2020, lo que constituye una marca socio-histórica que condicionó el universo de las prácticas sociales, también conmovió y vulneró la vida y las trayectorias educativas. Para ello, fue importante diseñar dispositivos de intervención conjuntos y articulados entre niveles y modalidades del sistema educativo, con otros organismos del Estado y con organizaciones de la comunidad, con el fin de propiciar la inclusión educativa en el marco de prácticas corresponsables.

La suspensión de actividades presenciales en las escuelas implicó poner en funcionamiento planes de contingencia que éstas programan habitualmente, que tienen la finalidad de cubrir situaciones de emergencia cuando el ciclo escolar se interrumpe por cuestiones climáticas, edilicias u otras causas de fuerza mayor. Por lo tanto, ésta fue la primera herramienta que las instituciones pusieron en funcionamiento en los primeros días: hacer llegar a sus estudiantes tareas escolares para mantener un vínculo de trabajo pedagógico. En esa misma semana, la Dirección General de Cultura y Educación -el Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires- dio a conocer el portal Continuemos Estudiando donde se publicaron secuencias de actividades para algunas asignaturas básicas con una doble posibilidad de uso: que las y los docentes tuvieran recursos a mano para integrar a sus planificaciones o que las y los estudiantes pudieran acceder a ellas directamente en caso de que la comunicación con sus docentes se viera obstaculizada. Esa producción de materiales se hizo priorizando, en un primer momento, las asignaturas troncales y luego se fueron incorporando el resto de las materias. También en esa semana de marzo se estableció a través del Decreto 311/20, que la navegación por los portales educativos nacionales, provinciales y municipales se realizara sin consumo de datos de telefonía móvil.

Cuando esta situación se inició hubo voces críticas que plantearon que era un sinsentido desarrollar una continuidad pedagógica, que debía sincerarse que tal supuesto no iba a poder plasmarse, que era una ficción, que las condiciones de

desigualdad eran tan marcadas que un intento de continuidad sólo se toparía con la imposibilidad y la injusticia, que en función de la enormidad de la pandemia ameritaba que se cerraran las actividades educacionales y dejar de exigir a estudiantes, familias y docentes. De no haber operado esa lógica de vinculación, sostén y acompañamiento, muchos y muchas estudiantes hubieran quedado a la deriva, fragilizándose aún más su vínculo con la escolarización. Por otro lado, esta red institucional en torno a la escuela como nodo, ha servido -como tantas otras veces en la historia argentina- para canalizar otras asistencias estatales y comunitarias (sanitarias, alimentarias, ayuda económica).

En este marco, este artículo se concentrará en las estrategias impulsadas por la Dirección Provincial de Educación Secundaria de la provincia de Buenos Aires, en ese contexto, destinadas a sostener, ampliar, activar, profundizar la participación estudiantil y la convivencia en las situaciones de formación. Ello fue producto de políticas desarrolladas -por quienes somos autores de este artículo- desde la Dirección Provincial de Educación Secundaria (en adelante DPSec) durante los años 2020 y 2021, en particular desde las líneas de trabajo denominadas "Construir Ciudadanía" y "Lenguajes contemporáneos". Se incluirán aquí elaboraciones de materiales digitales y documentos orientativos que se produjeron en ese marco y se incluirán testimonios de estudiantes que se obtuvieron como producto de la interacción del equipo de esas líneas de trabajo y las y los estudiantes.

El imperativo de la digitalización en el contexto de la pandemia

Resulta necesario recordar cuál era el panorama de la infraestructura con la que contaban las instituciones y la sociedad toda en el inicio del año lectivo 2020. Las políticas neoliberales que antecedieron a la pandemia –del Partido Propuesta Republicana que ejerció la presidencia entre 2015 y 2019 en Argentina y en las jurisdicciones más pobladas como la ciudad y la provincia de Buenos Aires- agravaron el punto de partida para afrontar los nuevos requerimientos. De acuerdo al relevamiento del INDEC las brechas entre el acceso a internet y a computadoras se incrementó en ese período, ya que… "en 2020 hay 26 puntos porcentuales más de hogares que acceden a internet que a la computadora. Este indicador correspondiente a 2019 fue de 22 puntos, y en 2018 la diferencia entre el acceso a internet y a computadora fue de 17,3 puntos" (INDEC, 2021, p.9). Cabe recordar que

apenas asumió el gobierno de Mauricio Macri del PRO, se desmanteló el programa Conectar Igualdad [3] que había sido creado en 2010 con el propósito de cerrar las brechas digitales a través de la provisión de netbooks a todos/as los/as estudiantes y docentes de las escuelas de gestión estatal secundarias, de educación especial y de los institutos de formación docente junto con la instalación de pisos tecnológicos en todas las instituciones. En su reemplazo, diseñó el programa Aprender Conectados[4] de mucho menor alcance, que equipó con tecnología robótica a una parte de las escuelas y abandonó la preocupación por sortear las desigualdades para focalizarse en la innovación tecnológica.

El desinterés respecto de los grupos más vulnerados acentuó sus desventajas ya que solo 3 de cada 10 hogares del primer quintil de ingresos tenía una computadora y 7 de cada 10 vivía en un hogar con Internet en el 4° trimestre de 2019 (Diaz Langou et. al. 2020). La marcada reducción presupuestaria que pasó de los casi 5600 millones de pesos invertidos en 2015 a 1000 millones en 2019 -año previo a la pandemia- da cuenta de la baja relevancia pública y la escasa intervención sobre la cuestión que antecedió la suspensión de las clases presenciales (Diaz Langou et. al. 2020). Asimismo, la devaluación de la moneda y la dependencia tecnológica del país generó un significativo desfasaje entre los salarios promedio y los costos de la adquisición de equipos.

En ese difícil panorama debió producirse una digitalización de emergencia. Se distribuyó el equipamiento informático existente (que era desactualizado y escaso), se desbloquearon masivamente netbooks de años anteriores y hacia el mes de agosto se tomaron medidas para ampliar la adquisición de equipamiento informático para docentes, con mecanismos facilitadores, en formato de compra. A través de un Decreto de Necesidad y Urgencia (DNU 690/2020) se reconoció "el carácter de

[3] El Programa Conectar Igualdad se trató de una política de Estado creada a partir del Decreto 459/10, que tuvo como objetivo proporcionar inclusión digital y recursos tecnológicos a las escuelas públicas de gestión estatal y elaborar propuestas educativas para incorporar esos recursos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Se basó en la entrega de uan computadora portatil a las y los estudiantes de escuelas secundarias y de institutos de formación docente públicas. Asimismo, la producción de contenidos digitales que se utilicen en propuestas didácticas y se trabajará en los procesos de formación docente para transformar paradigmas, modelos y procesos de aprendizaje y enseñanza.

[4] El Programa Aprender Conectados se estableció a través del Decreto 386/2018, reemplazó a Conectar Igualdad y ya no mantuvo el criterio de entregar una computadora por estudiante, sino que hizo entregas por institución de equipamiento tecnológico consistente en un Aula Digital Móvil con kits de robótica, proyector, tabletas y pizarra digital, etc. Ese Aula Digital Móvil estuvo destinado a establecimientos educativos estatales e incluyó contenidos didácticos con recursos innovadores de enseñanza para el aula, la formación docente y el dictado de talleres a cargo de profesionales.

servicio esencial de las TIC", que permitió generar un bono a bajo costo de internet y telefonía para los sectores de menores ingresos que demoró en activarse. En el mismo mes, el Ministerio de Educación Nacional lanzó una Plataforma Educativa (https://juanamanso.edu.ar/) a través de la cual estudiantes y docentes pudieron acceder a aulas virtuales, espacios seguros de comunicación y contenidos educativos de navegación gratuita (sin consumo de datos en los celulares). De este modo, las intervenciones intentaron sortear dos formas de mercantilización: del acceso monopolizado por empresas privadas a las redes de internet; y de los softwares y contenidos educativos que hoy constituyen plataformas de mercado (IEAL, 2021).

Allí se puso de manifiesto una paradoja -que han planteado Beltran Llavador y Venegas, entre el origen de la crisis en la tecnología y cómo ha sido precisamente la tecnología la que nos ha permitido mantener el funcionamiento de la sociedad, aunque haya sido desde "el artificio de la virtualidad" (Beltran Llavador y Venegas, 2020, p. 94). Asimismo, se actualizó la discusión acerca de cuáles son los aprendizajes más relevantes para que el trabajo escolar digitalizado no se convierta en un fin –el de las competencias digitales– sino un medio para alcanzar la formación del sujeto político, de la ciudadanía, en el escenario mundial.

Sobre las dificultades de la infraestructura y su uso, resulta relevante la caracterización que plantea Artopuolos:

> más de la mitad (54.11%) de las conexiones son de una velocidad menor a 20 Mbps, lo que no asegura actividades sincrónicas. Si bien estos datos no discriminan conexiones hogareñas de comerciales, sí permiten apreciar que un tercio (32.52%) de conexiones se encuentran en la zona "roja" de la banda angosta con velocidades menores a 6 Mbps. Tener Internet no es sinónimo de estar conectados (Artopuolos, 2020, p. 3).

Asimismo, ese trabajo muestra que casi un tercio de las y los jóvenes de entre 13 y 17 años no utiliza computadoras para conectarse (29,7%) (Artopoulos, 2020), lo que permite suponer que lo hacen desde dispositivos poco adecuados para el desarrollo de actividades escolares que requieren procesadores de texto, soportes de video, etc. Según estudios recientes, estos elementos junto con las limitaciones de las adultas y los adultos para acompañar los procesos de enseñanza y los de aprendizaje resultaron una gran limitante (CONICET, 2020).

Ya en los primeros meses de implementación del aislamiento y distanciamiento, los esfuerzos institucionales se ocuparon de desarrollar alternativas para el sostenimiento de la continuidad pedagógica, desplegando una serie de propuestas -dentro del repertorio de las conocidas y otras inéditas- que alteraron radicalmente el trabajo escolar. En una primera etapa las políticas públicas se estructuraron -fundamentalmente- en torno a dos ejes: el sostenimiento de la continuidad pedagógica y la atención a la vulnerabilidad. Se trató también de un momento de fuerte dinamismo. El hecho de que la continuidad del ASPO y DISPO fuera prorrogada por el gobierno nacional quincenalmente, tuvo implicaciones para todas las decisiones en materia educativa tanto para el gobierno nacional como provincial. En este sentido, fueron surgiendo una serie de problemáticas en la medida que se extendía el aislamiento, y que exigieron nuevas respuestas desde ambas gestiones. También, la atención gubernamental se ocupó de la generación de mecanismos para facilitar el acceso a contenidos en el marco de la educación remota, a las condiciones materiales de trabajo, así como los procesos de evaluación, acreditación y seguimiento de las trayectorias para que no se perdiera el vínculo institucional en el marco de una sociedad desigual y en emergencia sanitaria. Dado que la presencia y extensión de dispositivos y plataformas digitales, así como de conectividad fue el principal factor condicionante inicial para el trabajo pedagógico remoto, los mecanismos para facilitar el acceso a contenidos fue una de las primeras definiciones de modo de morigerar tanto la falta de soportes para asumir el nuevo formato remoto, como las desventajas de las y los estudiantes residentes en las zonas postergadas y de aquellos pertenecientes a los grupos más desaventajados para la conexión. Aún cuando según la información relevada por el INDEC, cerca del 63% de los hogares argentinos pertenecientes al sector urbano tenían acceso a una computadora, mientras que el 90% contaban con conexión a la red en el tercer trimestre 2020, ello no garantizó las posibilidades efectivas de sostener el trabajo escolar remoto. Prontamente se manifestaron las importantes desigualdades de esos datos, en especial respecto del tipo y calidad de conexión y dispositivos, de los que dependió la posibilidad efectiva de participar en actividades sincrónicas.

Considerando estas cuestiones y en abierta crítica a la gestión anterior, responsable de los efectos de haber suspendido la entrega de netbooks, prontamente se puso en la agenda gubernamental el desarrollo de una variedad de recursos pedagógicos online en distintos temas y áreas curriculares, a la vez que la edición de cuadernillos

para quienes no contaran con Internet, que tuvieron el propósito de garantizar el acceso a recursos y actividades educativas para todas y todos las y los estudiantes y docentes de todos los niveles. Se evidenció así una rápida respuesta en términos de construir soportes para el trabajo pedagógico, a través de portales digitales, cuadernillos en papel, secuencias de actividades enviadas a las instituciones a través del sistema de inspección, etc. La provincia de Buenos Aires, a su vez, también generó -aunque se demoró en la aplicación- una política de apoyo técnico-pedagógico con la facilitación de aulas virtuales -Aulas del Bicentenario[5] - disponibles para el encuentro con estudiantes y el dictado de clases a requerimiento de docentes, como también la asistencia y apoyo técnico a equipos de conducción y docentes desde los CIIES (Centros de Capacitación, Información e Investigación Educativa)con espacios de formación permanente y acompañamiento para el uso de herramientas educativas en el marco de la virtualidad (Comunicado 45, de la DGCYE del 9 de abril del 2020). De esta manera, la provincia de Buenos Aires organizó cursos de capacitación e instancias de apoyo que constituyeron soportes específicos frente a la premura con la que debieron asumir el teletrabajo u otras maneras de enseñanza remota. Ya desde el mes de abril desarrolló un nuevo dispositivo -las Mesas de Acompañamiento Pedagógico Didáctico (MAPD)- a la par que se desplegó una oferta formativa que involucró cursos como Continuidad Pedagógica en Emergencia y Conocimientos básicos de Moodle (DPES, 2021a).

Queda aún pendiente una discusión más amplia y detallada -que no es el foco de este artículo- acerca de si en el ese marco de productividad remota se fue haciendo aproximadamente lo mismo que lo que se hacía con formatos más tradicionales. Prevalece además, la necesidad de tener una perspectiva que no reduzca la digitalización al uso de artefactos. Conviene señalar, también que como afirma Feito (2020, p.157) las TICS no alteran por sí solas las relaciones de poder, ni las maneras de enseñar y de aprender.

La producción de condiciones para lo común

García Canclini afirma que los estudios sobre desigualdad señalan que ésta se construye mediante tres procedimientos: 1) a partir de las diferencias clásicas (étnicas, de género o nacionales), 2) a través de la distribución y apropiación inequitativa de los bienes materiales y simbólicos, y 3) mediante la división entre

[5] En referencia al bicentenario de la provincia conmemorado en 2020.

modalidades formales e informales de organización social (2019, p. 61). En relación con esto, un aspecto que es productivo reconocer es que la circunstancia del aislamiento hizo aún más evidentes las múltiples dimensiones de la vida que la escuela acompaña, porque en ellas hay con quienes compartir esas preguntas existenciales sobre la vida durante la adolescencia, se pueden denunciar situaciones de abuso, ofrecer la conexión con otros mundos cuando las angustias ahogan, una escuela atenta puede identificar vulneración de derechos, etc. A todo ello se sumaron los temores y angustias vinculadas a la extensión palpable de una enfermedad de enorme impacto que paulatinamente alcanzaba mayor proximidad. Todo eso se hizo más difícil sin presencialidad y por eso se debieron inventar otros modos de estar y atender a estas dimensiones[6].

En el nivel secundario además -aunque no exclusivamente- mantener un vínculo activo y sistemático con la escolaridad es un modo de preservar a los y las menores de edad frente a demandas del trabajo en condiciones irregulares. Cuando las y los docentes, recibían agradecimiento por sus envíos y contactos por parte de jóvenes en condiciones de vulnerabilidad social -tensionados por trabajos de subsistencia- resonaba en nuestra reflexión el planteo de Maarten Simons y Jan Masschelein (2014) en el que los autores plantean que si hay algo que la escuela ofrece es "tiempo libre" y transforma los conocimientos y destrezas en bienes comunes, al reunir a los jóvenes en torno a "algo" en común. Ellos argumentan que desde el origen de las ciudades-estado griegas, el tiempo escolar ha sido un tiempo en el que "el capital" (conocimiento, destreza, cultura) es expropiado, liberado como un bien común para su uso, ofrecido independientemente del talento, de la capacidad o de la riqueza. Plantean asimismo que la escolarización tiene que ver con una "suspensión" de un presunto orden natural desigual y, con ello, la escuela ofreció tiempo libre, es decir tiempo no productivo a quienes por su nacimiento, no tenían derecho a reivindicarlo. Entonces lo que la escuela hizo fue establecer un tiempo y un espacio, en cierto modo, desvinculado tanto de la sociedad, como del hogar. Así, la intervención de la escuela puede describirse como una democratización del tiempo libre. De este modo, para Masschelein y Simons (2014), la escuela desarrolla una espacialización y una materialización del tiempo que literalmente separa a los

[6] Para ello, la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la DGCyE desarrolló en este contexto los Equipos Focales Territoriales de Estrategias en la Emergencia, que reunió a quienes se desempeñaban en equipos de orientación educativa, equipos distritales de inclusión y otras instancias similares para acompañar e intervenir frente a situaciones críticas.

alumnos del desigual orden social y económico, y los lleva al lujo de un tiempo igualitario. Esa característica, que frecuentemente es pensada como un obstáculo (la distancia de lo escolar con "la realidad") es valorada especialmente por estos autores como el modo en que la escuela logra ser escuela para que allí se produzcan cosas que no se lograrían en otros espacios sociales. "Cuando se produce la suspensión, las exigencias, las tareas y los roles que gobiernan lugares y espacios específicos, la familia, el lugar de trabajo, el club deportivo, el pub o el hospital dejan de aplicarse. Sin embargo, eso no significa la destrucción de esos aspectos" (Masschelein y Simons, 2014, p. 33). Hay una productividad poco reconocida de la escuela (o que la escuela debería potenciar) que es permitir a las y los estudiantes que se separen momentáneamente del pasado que los lastra y los define en términos de su falta (de capacidad/de talento/de disposiciones) y del futuro y que, por lo tanto, se desconecten temporariamente de sus "efectos" que los atan a un lugar particular.

Por medio de esta suspensión los niños aparecen como estudiantes, los adultos como profesores y los conocimientos y las destrezas socialmente importantes como materias escolares. Es esta suspensión y esta producción del tiempo libre lo que liga lo escolar con la igualdad del comienzo. Esto no quiere decir que concibamos la escuela como una organización que asegura que todo el mundo alcanza los mismos conocimientos y las mismas destrezas, una vez completado el proceso, o que todos adquieren todos los conocimientos y todas las habilidades que necesitarán. La escuela crea igualdad precisamente en la medida en que logra suspender o postergar (temporalmente) el pasado y el futuro creando así una brecha en el tiempo lineal de la causa y el efecto (Masschelein y Simons, 2014, p. 36-7).

Esa búsqueda de seguir enfatizando el lazo, la identidad estudiantil más allá de las dificultades que planteaba la no presencialidad tuvo ese sentido de seguir sosteniendo un espacio previsto para la formación, para el contacto con compañeros y compañeras generacionales y no dejar al desamparo, o con menos opciones, a las y los adolescentes de la provincia. Así esas condiciones se vinculan con el cumplimiento del derecho. Por otro lado, la continuidad pedagógica no ha tenido la pretensión de desarrollar una ficción de normalidad, sino seguir potenciando la significatividad de la escuela para sostener lazos y hacernos sentir parte de un colectivo, aún en contextos y condiciones particulares. Por ello se buscó digitalizar también algo que "hasta ahora en la historia de la humanidad había sido

eminentemente presencial, los espacios y las formas de relación y sociabilidad" (Beltran y Venegas, 2020, p 93).

En el contexto que venimos presentando, se ha puesto en funcionamiento la imaginación pedagógica que las y los docentes han forjado en años de trabajo, mediados por el compromiso de fortalecer la trayectoria de las y los estudiantes. Se han vuelto prioritarias acciones que no lo eran en otros momentos, como combinar con un carro lechero que llevara los cuadernillos de continuidad pedagógica a estudiantes con residencia en lugares alejados, o los programas radiales y televisivos donde docentes, directivos e inspectores dieron clases a sus estudiantes u otras múltiples combinaciones comunitarias, junto con cuadernos viajeros, buzones en comercios para dejar tareas, bibliotecas virtuales o itinerantes, padlets, tutoriales, etc. Se transitaba un tiempo excepcional y los saberes del trabajo pedagógico puestos a disposición también lo han sido. Esto ha hecho, asimismo, que el espacio privado de nuestros hogares se haya abierto a través de ventanas virtuales de par en par, para que miradas al otro lado de la pantalla entraran en él, con un cierto malestar, sobre todo cuando la falta de recursos institucionales o corporativos ha obligado a utilizar los personales (Beltran y Venegas, 2020, p. 94).

El desarrollo de una política que haga más hospitalaria y más eficaz la escolaridad secundaria, supone tener en cuenta los datos estructurales de la dinámica económico-social y los factores de desigualdad que ya hemos mencionado, las revisiones curriculares necesarias para acompañar en mayor medida las trayectorias estudiantiles. También requiere atender a las culturas juveniles, los modos actuales de ejercer la ciudadanía y las formas en las que los adultos de las instituciones inscriben a las nuevas generaciones, en vínculos de mutuo reconocimiento, que les habiliten posiciones como productores de cultura y no sólo reproductores. Que les reconozcan en el trato cotidiano capacidades, experiencias socialmente productivas y desarrollo de autonomía. Las líneas de acción prioritaria desarrolladas por el nivel secundario de la provincia de Buenos Aires, parten de un diagnóstico acerca de que se ha vuelto evidente que el principio de "una escuela igual para todos", con la presuposición de un orden meritocrático neutro y una dinámica virtuosa de la igualdad de oportunidades, acompañó -paradojalmente- la confirmación de las desigualdades educativas. Asimismo, esas orientaciones se hicieron eco del debate académico y de las políticas públicas acerca de si el formato escolar resultaba adecuado para cumplir nuevas funciones propias de las necesidades de la sociedad

contemporánea y del imperativo de la universalización de la escuela (DPSEc, Comunicación 16, 2020).

En las últimas décadas han sucedido diversas cosas sobre la cultura política y los modos en que las nuevas generaciones la habitan: se puso en crisis el concepto de representación, hubo expresiones de funcionamiento más asambleario, más horizontales, y finalmente la recreación y reactivación de formas de representación. Todo ello, en el marco de la renovación de una agenda acerca de qué significa hoy plantear, buscar, impulsar contenidos y modos nuevos de construcción de ciudadanía. Hemos resaltado que estas circunstancias en las que lo comunicacional ha adquirido tanta preeminencia, las producciones audiovisuales y la comunicación por redes han pasado a ser comunicación cotidiana, la ocasión es especialmente propicia para posicionar a los y las estudiantes en un rol que los interpele como productores de lenguajes, de artefactos culturales, de piezas comunicacionales, buscando desarrollar una nueva institucionalidad que albergara de manera productiva los modos actuales de ser joven. Los programas de enseñanza suelen enunciar una serie de propósitos vinculados a la autonomía, la creatividad, el pensamiento crítico reflexivo que se espera que las y los estudiantes logren; la digitalización a la que la sociedad se vio compelida, produjo condiciones propicias para proponer acciones en ese sentido.

Fueron numerosas las experiencias protagonizadas por las y los estudiantes que de manera creativa pudieron desarrollar comunicación entre pares con la/el compañera/o que "estaba desenganchada/o", hasta incluso acciones solidarias y de organización de sus centros de estudiantes de manera remota. Una de ellas fue la creación del Centro de Estudiantes que se desarrollaron en las situaciones de encuentro entre las llegadas y partidas de las lanchas del Delta del Paraná, de muelle a muelle, de estudiante a estudiante. El aprovechamiento de los breves momentos de encuentro que posibilitaba la llegada de la lancha, dio lugar a la productividad de lazos impulsado por estudiantes de 5to y 6to año. La búsqueda de llevar adelante acciones solidarias, la voluntad de ayudar a quienes tuvieran mayores dificultades en el contexto de la pandemia convergieron con el apoyo de profesores de los espacios curriculares de "trabajo y ciudadanía" y "política y ciudadanía" entre otros. A través de mensajes de celular fueron escribiendo el estatuto, lo aprobaron, lo difundieron y avanzaron en la selección de delegados y comisión directiva. Pudieron concretar la elección, urna y boletas en mano, en la popa de la lancha,

cuando se hacían los repartos de alimentos, con la colaboración de las y los docentes. Luego prepararon un video para registrar el escrutinio. También se pusieron en comunicación con otros centros de estudiantes en continente y entraron en contacto con la Federación de Estudiantes Secundarios[7].

En la ciudad de Ayacucho, para evitar la incomunicación en un contexto en el que la conexión interpersonal se volvía necesaria, se apeló a un medio tan tradicional como eficaz: la radio. En la programación se incorporó un segmento realizado por los centros de estudiantes donde se produjeron Podcasts sobre diferentes temas, acordando grupalmente las temáticas y distribuyéndose las tareas de preparación de temas y grabación[8]. Las modalidades han sido múltiples. Hay escuelas donde las y los estudiantes de los centros escribieron cartas, produjeron fanzines, comunicaron por redes sociales e invitaban a reunirse a debatir. Los temas centrales de la vida juvenil tomaron formatos específicos en cada época, retomando debates del movimiento estudiantil y asumiendo algunas demandas más contemporáneas. Otro aspecto que debiéramos puntualizar es que las y los estudiantes se estaban formando en un tiempo nuevo, inédito y convulsionado y ello -sin lugar a dudas- produjo un mapa de aprendizaje. Se suele decir que somos hijas e hijos de nuestro tiempo y -como tal- la escuela sacará buenos procesos formativos de acompañar a chicas y chicos en desarrollar claves de lectura sobre este tiempo, caminos de interpretación y de posicionarse como ciudadanas y ciudadanos de este tiempo. Allí también se juega una vinculación con el conocimiento que dé más lugar a un trabajo emancipatorio, reflexivo, de elaboración propia, más que la reproducción de rituales o de saberes que no dialoguen con sus contextos.

Quisiéramos puntualizar un aspecto más de los varios surgidos en este tiempo. El imperativo de cuidarnos colectivamente y las características de las mejores tradiciones de la cultura política argentina, las vinculaciones comunitarias, el sostén compartido, la responsabilidad colectiva se han puesto nuevamente en valor. En esa lógica se han inscripto elaboraciones de las y los estudiantes: producción y donación de máscaras protectoras y productos de higiene y cuidado sanitario, conversión en audiolibros las sesiones de lectura en hogares de ancianos que estaban previstas en

[7] Esta experiencia ha sido registrada en el Nro. 3 de la Revista Vox Populi, la revista de la DPESEC, https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-10/N%C2%B03%20VOX%20POPULI-_1.pdf
[8] Se han sistematizado en la publicación https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-10/N%C2%B03%20VOX%20POPULI-_1.pdf

formato presencial, asesoramiento remoto a estudiantes más jóvenes en la realización de tareas escolares por parte de alumnos y alumnas de los últimos años, la producción resultante de huertas de escuelas agrícolas y elaboración de dulces y productos similares que se sumaron a la distribución de alimentos canalizados por las escuelas, etc. Desde la DPESec se ha acompañado y estimulado diversas formas de organización que las y los estudiantes construyen en este contexto, centros de estudiantes, cuerpos de delegados, comisiones, etc. Describiremos eso en el siguiente apartado.

La digitalización de la participación estudiantil

> Los centros permiten conocerse, compartir dudas y aconsejarse. Son muy importantes como espacio de formación ya que ayudan a solucionar problemáticas de estudiantes y fomentar la participación juvenil, y a su vez son el lugar donde se hacen valer los derechos como integrantes de una comunidad educativa.
>
> Matías, estudiante secundario de José C. Paz

> La organización y la participación estudiantil son fundamentales no solo para el buen desarrollo de una institución, sino para generar representatividad en los jóvenes. Me parece que los adultos deben apoyar estás iniciativas. Brindándonos el espacio nosotros podemos charlar, podemos opinar, podemos debatir sobre problemáticas que realmente nos interpelan. Y también elaborar propuestas, que se genere esto puede ser fructífero no solo para los jóvenes sino también para la institución en sí.
>
> Julia, estudiante secundaria de Pedro Luro

Muchos de los repertorios, rutinas y formas de habitar la escuela se vieron alteradas por el aislamiento producto de la suspensión de la presencialidad, que trajo consigo una particular forma de relacionamiento sin presencialidad física. En este marco, en junio del 2020 se modificó el artículo 109 de la Ley de Educación Nacional Nro. 26.206, donde se establece que de manera excepcional y fundada, "cuando la escolaridad presencial -total o parcial- sea inviable, y únicamente en caso de epidemias, pandemias, catástrofes o razones de fuerza mayor que impidan la concurrencia a los establecimientos educativos", las y los estudiantes menores de 18 años podrán realizar estudios de educación a distancia. De esta manera, se reconoce una práctica que, como se mencionó, se comenzó a realizar como respuesta del sistema educativo frente a una situación inesperada.

> La participación estudiantil no fue la excepción y debió buscar canales no tradicionales de expresión. De esta manera, a los esfuerzos realizados para el sostenimiento del vínculo pedagógico, se sumó la búsqueda de mantener activas las prácticas de participación estudiantil así como sumar otras instancias en las que las y los estudiantes desplegaran voces, ideas y creaciones propias en dispositivos que las y los convocaran como productores culturales -y no sólo reproductores- a través de lenguajes, formatos y dispositivos propios de la vida contemporánea (DPSec, Comunicación 16, 2020).

Con estos propósitos, las acciones promovidas por la Dirección Provincial de Educación Secundaria se apoyaron en diversas estrategias, haciendo foco en los aspectos comunicacionales de los vínculos humanos y la implicación estudiantil en la vida colectiva. Entonces, ¿cómo acercar aquello que la virtualidad parecía por momentos alejar? ¿Cómo conocer a otro/a sin la proximidad física? ¿Puede esto ser una oportunidad para ensayar nuevas formas de comunicación?

A partir de estos interrogantes se desarrolló el proyecto "Video-cartas Correspondencia fílmica. Las y los estudiantes dicen, hacen y comunican". La consigna fue sencilla: narrar a través de un video, con los recursos propios del lenguaje audiovisual una situación, un mensaje, decir algo para un otro/a que no está en el mismo espacio físico. Desde contar una anécdota, un estado de ánimo, una solicitud, o hasta un emergente pedido de ayuda." El intercambio de correspondencia fílmica realizado entre los directores de cine Víctor Erice (España) y Abbas Kiarostami (Irán) en el 2005 fue tomado como antecedente[9] No obstante, según el documento elaborado como orientación, la intención no era "formar cineastas o artistas visuales, sino, de lo que se trata, era de estimular un proceso creativo en donde las y los estudiantes fortalezcan diversas formas de expresión y afianzamiento de vínculos a través de ser productoras/es de sus propios mensajes" (DPSec, Videocartas, 2020).

Entonces, a partir de una convocatoria abierta a través de los canales de comunicación de la DPESec las y los estudiantes podían inscribir su proyecto de

[9] El director iraní y el español sólo se habían visto una sola vez en la vida; se conocían sólo a través de sus películas. No eran amigos, ni siquiera conocidos pero tenían un espacio en común: la pasión por hacer cine. Debido a ello decidieron cartearse a través de planos y secuencias, donde la palabra es un componente más para expresar algo. Según Erice, eligieron el formato de las cartas debido a que "una carta era, en principio, sencilla de producir, en ella se podían abordar todos los temas, desde los más generales a los más íntimos; y además generaba una relación, un movimiento de ida y vuelta, en la medida que implicaba una respuesta" Europa Press, 18-01-2012 [Consultado 6/5/2020].

video carta de manera individual o grupal. También se ofrecieron materiales de orientación de carácter técnico y encuentros virtuales de formación para las y los participantes que no tenían conocimiento en el manejo de programas de edición y/o lenguaje audiovisual. Una vez elaborada la video carta era enviada a la DPEsec que la asignaba a otra/o estudiante de algún lugar de la extensa provincia de Buenos Aires.

Es importante resaltar que no se trató de un concurso sino que se planteó en las convocatoria que todas las video-cartas serían respondidas y posteriormente difundidas en las redes sociales y medios de comunicación disponibles de la DPESec. Se establecieron dos modalidades de participación:

A. Video-carta. Con la modalidad de video minuto, es decir, con una duración máxima de un minuto.

B. Video carta ensayo. En esta modalidad es donde más se podía desplegar la posibilidad narrativa y expresiva del lenguaje audiovisual, con una duración máxima de siete minutos.

Y a su vez tres categorías:

1.Contala como quieras. Destinada a estudiantes de 1er. año interesadas e interesados en contar cómo es su escuela y cómo sienten su llegada a la secundaria en esta situación de excepcionalidad.

2.Los/as estudiantes en el centro. Dirigida a integrantes de centros de estudiantes (o cuerpo de delegada/os o formatos similares) con interés en expresar diferentes problemáticas referidas a la participación estudiantil y el gobierno escolar.

3.La promo 2020. Destinada a estudiantes del último año de la escuela secundaria que deseen compartir sus símbolos identitarios (buzo, campera, bandera, murales, etc.) propios de las promociones que egresaban. Podían estar dirigidas a otras y otros estudiantes de los últimos años o del primer ciclo. En esta categoría se sugería la elaboración de trabajos colectivos.

Una comunicación epistolar supone el acto de compartir, decir algo para un otro u otra que no está en el mismo espacio físico. Desde contar una anécdota, un estado de ánimo, una solicitud, o hasta un emergente pedido de ayuda. No se proponía apelar -en el contexto de la pandemia- a la idea de que “todo pasado fue mejor” ni

mucho menos apuntar a la nostalgia, pero sí interesaba recuperar cierta ceremonia que presupone este tipo de comunicación. Es decir, y más allá de las particularidades del caso, pensar en alguien más que iba a recepcionar el mensaje y establecer algún plan de escritura para finalmente plasmar esas ideas en una producción, soporte o formato dentro de un amplio repertorio de opciones.

La propuesta también destacaba que la expresión artística es un muy potente canal de comunicación. Hemos aprendido a reconocer al arte como campo de conocimiento, productor de imágenes ficcionales y metafóricas, que portan diversos sentidos sociales y culturales que se manifiestan a través de los procesos de realización y transmisión de sus producciones. Estas últimas se expresan con distintos formatos simbólicos estéticamente comunicables que cobran la denominación de lenguajes artísticos, en tanto modos elaborados de comunicación humana verbal y no verbal. Así, comunicación epistolar y producción artística potenciadas por las posibilidades de los soportes multimediales, confluyeron en la propuesta de video-carta como forma de comunicación y expresión más allá de la palabra escrita. El video brindó la posibilidad de trabajar con otros recursos como la imagen, el sonido, el movimiento, los gestos, el timbre de voz, el entorno cotidiano, ampliando así la información a transmitir en el contenido del mensaje.

Por otro lado, desde la gestión educativa provincial se apuntó al fortalecimiento de la participación estudiantil y su impacto sobre la cultura política de las instituciones. Es sabido que esta requiere en la escuela la participación de y toma de decisiones con las y los estudiantes, pero en el contexto descrito debieron re-inventarse a las nuevas condiciones de relacionamiento. El trabajo con los centros de estudiantes cambió de modalidad, haciéndolo a través de distintos medios digitales. Los primeros encuentros remotos realizados por la Dirección de Secundaria, comenzaron con mucha prudencia, creyendo que plantear encuentros virtuales en centros de estudiantes era agregarle una complejidad al trabajo institucional ocupado del mantenimiento del vínculo y la continuidad pedagógica. Sin embargo, rápidamente, fue haciéndose evidente la gran necesidad estudiantil de conectarse, pensar en conjunto e implicarse en la mejora de la vida en común. De esta manera, tanto los espacios tradicionales de participación (centros de estudiantes), como así también aquellos otros en los que chicas y chicos se organizaban para problemáticas de diferente índole (como Consejo Institucional de Convivencia, delegados para los Acuerdos Institucionales de Convivencia, comunicación de temáticas de la

Educación Sexual Integral, ambiente, etc.) para encauzar demandas, obtener respuestas a inquietudes, o desarrollar estrategias de intervención sobre el espacio escolar debieron digitalizar las formas de participación. En este contexto, desde la DPESec se diseñaron diferentes dispositivos digitales con el objetivo de estimular la creación de centros de estudiantes allí donde no existían y fortalecerlos cuando tenían funcionamiento. Para ello se llevaron a cabo conversatorios, para reponer lugares de escucha y una serie de talleres denominados "Promotores y promotoras en participación estudiantil".

Este acompañamiento se desarrolló a lo largo y ancho de la extensa Provincia de Buenos Aires y participaron estudiantes de cada una de las 25 regiones educativas. Luego de transitar por talleres virtuales (en algunos casos fueron 5 encuentros y en otros 3) en donde se reflexionaba acerca de la importancia de la organización estudiantil, la historia del movimiento estudiantil secundario, el valor de construir una agenda de temas propios de las y los estudiantes, del rol de delegados y delegadas, se las y los invitaba a que fueran verdaderos promotores de participación en sus escuelas. Estos talleres se acompañaron con guías y documentos de orientación para facilitar que fueran utilizados por las y los estudiantes. Ellos fueron:

Organizarte es tu derecho: una guía que convoca y orienta a la conformación de organizaciones estudiantiles[10] .

El GPS de la participación estudiantil: guía práctica multimedia destinada a estudiantes y docentes asesores/as sobre las elecciones estudiantiles. Cuenta con recursos descargables a modo de plantillas de los requisitos normativos para la conformación del Centro de Estudiantes: la redacción del Estatuto del Centro, los documentos para llevar a cabo las elecciones, como así también modelos de actas de asambleas, agenda de acciones, entre otros. El objetivo de este material se centró en acompañar la conformación de nuevos centros de estudiantes cuyos miembros habían egresado durante la pandemia y se producía una discontinuidad y/o consolidar la organización de los existentes.

La Hoja de Ruta: material multimedia a partir de las resoluciones que regulan la organización estudiantil con las fechas previstas para las elecciones de Centros de Estudiantes del año 2021. Este material se desarrolló con el objetivo de anticipar las

[10] Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=Hy0qN0tz6gU

acciones reglamentarias sobre las elecciones y las posibilidades que se podían desplegar en el contexto de pandemia y presencialidad cuidada[11] .

¿Sabías que…: material realizado a partir de inquietudes y problemáticas recurrentes entre estudiantes secundarios con el objetivo de aclarar dudas sobre las regulaciones en torno a la participación estudiantil y explicitar la normativa sobre los derechos a la participación organizada de las y los estudiantes[12] .

A la par de esto se propiciaron encuentros virtuales con centros de estudiantes de regiones alejadas geográficamente entre sí. Por ejemplo, entre estudiantes de escuelas rurales de pequeños parajes con otros de escuelas céntricas de grandes centros urbanos. El intercambio de problemáticas y los diferentes modos de abordarlas permitieron construir no solo interesantes encuentros, sino también espacios de formación entre pares. Asimismo, son muchos los centros de estudiantes que reconvirtieron momentáneamente su rol, volviéndose nexo con el resto de sus compañeras y compañeros y con la escuela, desarrollando acciones para conectar y acortar la distancia en esos tiempos complejos, y no dejar de construir desde la organización y la participación estudiantil. Han sabido también inscribirse en las urgencias de este tiempo y ponerse a disposición de lo colectivo.

Formación de ciudadanía y construcción de lo común

> Quiero agradecer a mi escuela secundaria porque más allá del virus por el que tuvo que cerrar las puertas no nos calló, nos habilitó la voz. El Centro de estudiantes es lo que nos mantiene del lado de la vida ante tanta pálida, acá estamos los delegados para hacer escuela, porque somos estudiantes secundarios no estudiantes del COVID, la mayor enfermedad es la ignorancia y a nosotros ésa no nos va a ganar.
>
> Santiago, estudiante secundario de Ayacucho.

> Los estudiantes que no aprenden de su pasado están condenados a repetir sus errores. Al día de hoy muchas veces pensamos qué somos los primeros o segundos en decirlo pero en realidad no somos los primeros ni los quintos, ni los décimos. Esto se dice hace un montón, por eso es importante que nosotros

[11] Disponible en http://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-09/GPS%20y%20HOja%20de%20RUtaParticipacion.pdf. Estos materiales fueron presentados también en la Revista Vox Populi Nro. 3 https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-10/N%C2%B03%20VOX%20POPULI-_1.pdf

[12] Disponible en http://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2022-03/Sabias%20que%20Centros%20de%20Estudiantes_0.pdf

> mismos sepamos nuestra historia, como si fuéramos un propio pueblo hecho de niños
>
> Florencia, estudiante secundaria de Lomas de Zamora

La convivencia en las escuelas secundarias, desde la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206 hasta el presente, ha sido objeto de debates que tuvieron como propósito revisar y transformar el formato escolar con el fin de adecuarlo a las prescripciones de obligatoriedad del nivel. Este cambio de enfoque normativo produjo una variedad de experiencias de resolución de conflictos del ámbito escolar en las que se evidencia, en mayor o menor medida, la participación de la comunidad educativa.

En la transición entre el siglo XX y el comienzo del XXI, en un proceso de búsqueda de democratización, de promoción de la participación y mayor protagonismo de las y los estudiantes en las decisiones en las escuelas, y en consonancia con la intención de generar mejores condiciones para la inclusión de sectores que antes se encontraban excluidos, se comienza a revisar el sistema de convivencia escolar. Es por ello que se impulsa a cada escuela a elaborar sus propios Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC) y a que conformen su Consejo Institucional de Convivencia (CIC) (Res.1709/09). De este modo, las distintas instituciones fueron elaborando sus propios textos normativos implicándose en diferentes medidas en el ejercicio de la discusión, la argumentación y la consagración de acuerdos, producto del diálogo intergeneracional. La participación de las y los jóvenes en los debates sobre los modos de estar en la escuela se presenta aún hoy como el mayor de los desafíos de las instituciones educativas y, más aún, que los resultados de esos debates se vean reflejados en los Acuerdos Institucionales de Convivencia.

La participación es -sin lugar a dudas- un término polisémico que puede configurar distintas concepciones y prácticas en diversos contextos. Esa producción de sentidos en torno a esa noción es lo que da vida a una reflexión que debe tomar forma, dinamismo y alteraciones productivas en el contexto del intercambio generacional. ¿Cuál es la idea de participación que se tiene en determinada escuela? ¿Qué significa participar para estudiantes, docentes, directivos, equipos de supervisión? ¿Son compartidos estos sentidos? Son preguntas pertinentes en torno a este concepto, para una vivencia que no se corporiza en una situación estable -de una vez para siempre- sino que su propio dinamismo es lo que hace configurar vínculos

potencialmente democratizadores. Aquí se evidencia el carácter formativo y pedagógico de la participación y, a su vez, permite poner en tela de juicio las representaciones que a priori entienden que no es posible desarrollar un proceso de participación si nunca antes se hizo. La participación es un proceso permanente, dinámico, situado en un tiempo y espacio determinado, y en diálogo con las relaciones de poder que toda interacción social supone.

En el ámbito escolar, la participación de la comunidad educativa -en especial de las y los estudiantes- tiene un papel central en la configuración institucional. La normativa en su conjunto establece que una de las funciones principales de la escuela secundaria es "[...] garantizar los mecanismos de participación de los alumnos [sic] en el gobierno escolar para favorecer y fortalecer el ejercicio de la ciudadanía y la gestión democrática de las instituciones del Nivel" (Ley 13.688; art. 28, inc. g). Se profundiza esta prescripción en el diseño del Proyecto Institucional de cada escuela: "El Proyecto Institucional, como planificación sustentable en el tiempo, que busca asegurar la mejor realización del acto educativo, es el resultado del acuerdo institucional celebrado por la comunidad educativa, con el propósito de lograr sus fines y objetivos en el marco de las políticas educativas" (Reglamento General de las Instituciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires, dec.2299/09, art.93). La participación estudiantil en relación a los AIC, que deben actualizarse al menos una vez cada dos años, está reglamentada. También lo está la conformación de un CIC en donde exista representación de toda la comunidad educativa (Res.1709/09). Pero, es sabido que aquello que la normativa prescribe no significa que suceda en la realidad.

En este sentido, la participación supone la construcción colectiva de justicia, y esto a su vez, implica poner en juego distintas interpretaciones y valores sobre el mundo social, que orientan las prácticas cotidianas de todas las personas que conviven en las instituciones escolares. El vínculo pedagógico -pensado como una ligazón intergeneracional que supone reconocimiento- produce posicionamientos y condiciona los modos de resolución de los conflictos en la escuela. La apertura al diálogo implica reconocer que las diferentes sensibilidades, las vivencias y las formas de expresión de las y los jóvenes tensionan los modos de ejercer el poder en las escuelas secundarias. En este sentido, nos interesa resaltar que la participación de las y los estudiantes no se ajusta, necesariamente, a las exigencias del mundo adulto. Por ejemplo, la existencia de una asamblea de estudiantes no implica la

participación efectiva de las y los jóvenes si las acciones que "se autorizan" son solo aquellas que no impactan en el gobierno escolar o en los acuerdos de convivencia de esa escuela. Parafraseando a Mariana Chaves, investigadora abocada a los estudios sobre juventudes, hablamos de "una participación que tenga protagonismo, es decir, que tenga efecto de poder e incidencia[13]".

Listar prohibiciones para que solo sean cumplidas por las y los jóvenes, no se ajusta al sistema de convivencia propuesto por la resolución 1709/09 en el que se enfatiza que "la reconfiguración de un marco común de convivencia [...] sin otras asimetrías que las que puedan establecerse desde los distintos roles y propios del vínculo pedagógico, es tarea indispensable para la conformación de un sistema educativo igualitario y justo" (p. 3). La sensación de injusticia, enunciada por las y los jóvenes, representa una de las situaciones más conflictivas que se evidencia en la escuela (Di Leo, 2009) y uno de los mayores obstáculos para la construcción de la ciudadanía.

La situación de excepcionalidad en el marco de la pandemia planteó el desafío de pensar nuevos escenarios y modos de interacción social. En este marco, cobró relevancia realizar una reflexión acerca de cómo se construye una convivencia democrática en las escuelas secundarias, aún en contexto de trabajo remoto, presencialidad parcial y luego presencialidad plena.

El abandono de políticas públicas en la gestión de los años 2016-2020 en materia de participación y la existencia de una gramática escolar vinculada a los tradicionales códigos de disciplina, han dificultado el desarrollo del sistema de convivencia (Litichever, 2020) en donde la participación estudiantil es un pilar fundamental. En el contexto de la pandemia, la digitalización inesperada de la vida escolar, no sólo puso en evidencia históricas cuestiones referidas a la convivencia escolar, sino que en la práctica dejó en suspenso, o fuera de uso, viejas regulaciones e impuso otras todavía no reconocidas del todo por la normativa vigente. Entre otras, los vínculos a través de entornos virtuales entre docentes-estudiantes, y a su vez el de éstos con las familias y las escuelas. El conocido "WhatsApp institucional", o los grupos de WhatsApp por materia, en algunos casos con participación de las familias, son una clara expresión de la alteración no sólo del espacio escolar sino, y

[13] Expresión de Mariana Chaves en la instancia de conversatorio que se ofreció como parte del trabajo formativo sobre convivencia y participación estudiantil destinado a quienes se desempeñan en las escuelas de la provincia de Buenos Aires organizado por la DPSec en el año 2020.

fundamentalmente, del tiempo. Los horarios de entrega y/o consulta de las actividades por parte de las y los estudiantes hasta la extensión de las tareas enviadas por las y los docentes ya no eran patrimonio del aula, sino que estaba a la vista de la comunidad educativa. Frente a esto, sin llegar a conformarse como una actualización de los AIC, y con disímiles procesos de participación estudiantil, se fueron tejiendo acuerdos de horarios de consultas, de entregas, quiénes podían participar o no en determinados momentos. Es decir, se fueron acordando los códigos en común de un canal de comunicación que no era el propio del sistema escolar.

Desde la DPEsec se acompañó este proceso y se ofrecieron diversos foros entre estudiantes y docentes en donde se debatieron estos temas desde la participación estudiantil. Así, se diseñó e implementó el dispositivo remoto "Pensar los Acuerdos Institucionales de Convivencia", con inspectores e inspectoras, equipos directivos y docentes de las distintas regiones educativas que componen la provincia. A través de una serie de encuentros, se tematizaron los siguientes aspectos:

- Los Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC) y la convivencia en perspectiva histórica. Encuadre normativo. Análisis de la situación referida a la convivencia y los AIC en dos áreas de supervisión.

- Debates y desafíos del Consejo Institucional de Convivencia (CIC) como espacio permanente vinculado al Proyecto Institucional de la escuela. Diferentes representaciones de lo justo y lo injusto en la escuela secundaria.

- Comisiones Distritales Evaluadoras: balance y perspectivas. Los desafíos de los AIC en la bimodalidad.

Por otro lado, se elaboraron y se pusieron a disposición de las instituciones una serie de Podcasts que plantearon perspectivas sobre la convivencia, algunas situaciones de conflicto y maneras en que se había intervenido sobre ellas, destacando la intervención de preceptores, docentes y directivos de las instituciones.

Toda la elaboración se hizo sobre la base de comprender que el desarrollode una mirada institucional de la convivencia no se decreta ni se agota en un acto normativo; además, la situación de presencialidad remota y posteriormente la restitución gradual de la presencia física en las instituciones planteó revisiones constantes a los modos de convivir intra e intergeneracionales. Volvió a quedar

evidenciado que se trata de una construcción permanente y dinámica, que involucra al conjunto de la institución y no sólo a las y los estudiantes. Es una práctica, una forma de vida cotidiana que está muy ligada a las condiciones de vida reales -y las conmociones por las que ella transita- de quienes habitan y viven la escuela a través de medios digitales como presenciales. Es una búsqueda que asigna un lugar formativo a la deliberación y la indagación de soluciones inclusivas, que desde una perspectiva de derechos tienda a fomentar la participación real de las y los estudiantes como parte de un diálogo con un otro distinto, diverso.

Es imprescindible enfatizar que los acuerdos que han emergido de este diálogo debieron tener en cuenta la dimensión del cuidado como aspecto formativo y de reciprocidad en el contexto de la pandemia. Una marca de época en la que se evidenció la forma en que socialmente nos hicimos cargo de lo complejo, insuficiente, riesgoso e incompleto del mundo; haciendo prevalecer la noción de reciprocidad como condición de lazo social. Los principios democráticos y los derechos consagrados en la normativa educativa debieron recrear las bases culturales de la participación en el contexto social inesperado pero a la vez formativo, frente a cuál hubo que desarrollar pedagogías para ese tiempo.

Por supuesto, en todo tiempo y lugar, el sistema de convivencia que la escuela secundaria obligatoria necesita, en el marco de un proceso de participación democrática, no está exento del conflicto que supone todo encuentro con otras y otros. De acuerdo a la normativa vigente, el modo de abordar esos conflictos y su resolución no radica en reglamentar una serie de conductas deseables y otras prohibidas, sino en la revisión de los vínculos, es decir, qué es esperable y qué no de las formas de vinculación dentro del ámbito escolar en sus distintos soportes. Con la mera prohibición se pierde la posibilidad pedagógica de enseñar -y aprender- a convivir en un mismo espacio con otros y otras diferentes. Permitir la emergencia de las diferencias, habilitar los interrogantes en torno a ella y consensuar de qué manera convivimos con otros diferentes es el desafío del sistema de convivencia (Núñez y Litichever, 2015). Se enseña ciudadanía valorando perspectivas y construyendo herramientas históricamente situadas para pensar posibilidades de abordaje de los conflictos. Para ello es central en el sistema de convivencia que las y los adultos confíen en que es posible construir un modo de regulación común con las y los jóvenes. Recuperamos la noción de confianza de Laurence Cornu (2008) como un aspecto esencial en la construcción de los vínculos intergeneracionales -

sobre todo del mundo adulto hacia las y los jóvenes- si en las escuelas se quiere establecer un sistema de convivencia democrático, respetuoso y solidario que haga del espacio escolar un ámbito ciudadano en el que se delibera y se toman decisiones para el bienestar colectivo, donde se ejercita una ciudadanía responsable y cuidadosa del mundo común.

Aprendizajes y deudas a futuro: líneas para concluir

La compleja situación de la pandemia y las precarias condiciones de infraestructura con las que tuvo que enfrentarla buena parte de la población, encontró a la escuela con condiciones inéditas y difíciles para llevar adelante su tarea de afianzar derechos y volverlos prácticas cotidianas. El marco institucional debió adaptar su formato, expandir la digitalización a contrarreloj, poner énfasis en el sostén de las trayectorias y buscar de múltiples maneras el acompañamiento de las trayectorias que la pandemia fragilizó aún más. Todo ello, con el horizonte de llevar adelante prácticas de formación, reconocimiento y cuidado. El cuidado se consolidó como una prioridad, a través de la cual las instituciones debieron reinventarse, ensayaron reorganizaciones, produjeron digitalmente, tuvieron ciertos logros y muchas limitaciones. También fue un mirador desde el cual desarrollar intergeneracionalmente claves interpretativas para la época que nos ha tocado vivir. La generación adulta de las instituciones debió hacerse cargo de que el mundo no es como lo quisiéramos, para generar un marco de amparo y así poder formarse. He ahí uno de los sentidos más profundos y únicos del trabajo pedagógico, donde nuestra mirada y presencia fueron y son irremplazables.

Una de las características de los procesos de participación estudiantil es que se dan por oleadas. Períodos en los que se intensifica la participación, muchas veces impulsados por contextos políticos generales convulsionados o propicios, en los que se interpelan las subjetividades de las juventudes. Para sostener esos impulsos resulta también fundamental fortalecer el compromiso del mundo adulto institucional, en la promoción activa del ejercicio del derecho a participar. Pero la escuela es también un espacio atravesado por tensiones, donde deben desarrollarse los acuerdos necesarios vinculados al reconocimiento como sujetos plenos, para evitar situaciones de injusticia o formas pre-políticas de ejercicio de poder (Duru-Bellat y Meuret, 2008). Será necesario tener en cuenta debates -algunos de larga data

y otros nuevos- que brinden perspectivas para comprender los modos en los cuales dialogan, confrontan y/o acuerdan las sensibilidades juveniles, en particular sus percepciones sobre la participación, la justicia o los derechos en relación con la propuesta escolar. Una búsqueda de que la escuela se emparente más con el reconocimiento de derechos, el respeto de los mismos, y también una construcción ciudadana que posea códigos vinculados a las nuevas tecnologías, a la formación científico-técnica, a los lenguajes artísticos y a nuevos saberes de la cultura global. La transmisión del patrimonio cultural implica tender puentes hacia aquellos saberes y prácticas más complejos, desarrollar autonomía en la vinculación con las distintas manifestaciones culturales y estimular no solamente la reproducción de cultura sino la producción en distintos lenguajes, soportes y contenidos.

En un texto muchas veces citado, Walter Benjamin planteó en 1940 que existe una "cita secreta entre las generaciones que fueron y la nuestra", una cita entre el pasado y el presente, entre el pasado y el futuro. Nos decía diversas cosas con esa reflexión. Por un lado, que se produce en distintas situaciones una inevitable transmisión de lo acontecido, transmisión hecha y re-hecha en distintos momentos. En esa transmisión hay un gesto filiatorio que produce una relación entre las generaciones, relación que pone en juego las arbitrariedades, violencias e injusticias y también los modos de representarnos otro mundo posible (Caillet, 2002). En ese entrecruzamiento de experiencias –tenso y diverso- se sitúa un terreno clave para la escuela. Hay algo que la escuela hace, por sobre todas las cosas, y es poner a disposición narraciones (de procesos de independencia nacional, del ciclo del agua o de la ampliación del concepto de ciudadanía, entre muchas otras), y pone a disposición esos relatos para comprender y transformar el mundo. Herencias, historias locales, identidades generales y particulares, entre muchas otras cosas, componen la transmisión que produce la escuela.

Se tratará de ampliar la capacidad metafórica y performativa de la formación, para integrarle saberes que también consideramos básicos y que remiten a la capacidad de participación plena en espacios específicos como la escuela y otros más amplios, como la sociedad toda, la capacidad de vivir con otros y la cultura política como condición de ciudadanía. En procura de construir diálogos fecundos con la cultura contemporánea, deberían también incorporarse las modificaciones en la sensibilidad o las nuevas formas de sociabilidad que ha producido también la experiencia contemporánea; esto remite, por ejemplo, a una relación de respeto a las identidades

de género, a la diversidad de construcciones familiares y parentales, de las estéticas, en vínculos de mayor cuidado y reciprocidad.

Asimismo, apostar a la convivencia y a la participación, implica poner en funcionamiento la confianza como una inversión -una apuesta a futuro, no una deriva del pasado del individuo como ha planteado Laurence Cornu (2018)-, un compromiso mutuo. En suma, un aspecto que permite adentrarse en la cotidianeidad escolar y los vínculos que allí se propician es la regulación de las interacciones escolares, a través de modos de funcionamiento, ya sean formalizados o informales, desarrollados por la propia institución o por normativas generales que -indefectiblemente- tienen siempre una traducción y un modelamiento en la propia escuela ya que las intervenciones que se desarrollan en torno a los conflictos y los consensos, hablan de las visiones de la escuela. En qué medida las normas de convivencia elaboradas contribuyen a conformar y sostener un estilo institucional determinado, generando normas acordes al perfil de estudiante que se pretende formar. Considerando también que las y los adolescentes y jóvenes que llegan a la escuela secundaria deben afrontar una nueva lógica que se caracteriza por una pluralidad de justicias. La construcción de una noción de justicia está próxima a un sistema de expectativas y la construcción de normas y nociones acerca de qué es justo, no deben ser pensadas en términos trascendentales y ahistóricas, como cuestiones de principios, sino como construcciones que incluye a los individuos en la producción colectiva, desarrollando claves de lectura sobre el tiempo que les ha tocado vivir, integrando principios y ordenamiento de distinto alcance, que también pueden ser contradictorios o estar en tensión con otras nociones con las que articulan -no necesariamente de manera armónica- una convivencia democrática.

Ahora bien, la transmisión es ese gesto filiatorio en el que entregamos un legado porque entendemos que quienes lo reciben son dignas y dignos de recibir ese legado y de recrearlo y profundizarlo. Si no creyéramos en el valor de lo que tenemos para legar y en el valor de quienes reciben ese legado, no habría vínculo pedagógico posible. Pero esa transmisión no puede ser una repetición incesante de lo mismo, sino algo que se ofrece para que la nueva generación haga con ello algo propio. Algo que no previmos, que no llegamos a pensar, que no supimos cómo, pero que las y los jóvenes nos ponen por delante como camino de democratización de las escuelas y de nuestra vida en ellas. La escuela es ese continente que, con sus luces y sus sombras, tiene un legado para transmitir que nos pertenece por derecho, pero que

permanentemente es interpelado, porque se sabe que se puede esperar más de ella. Sin ese trabajo, tensionado, incompleto, conflictivo, en proceso, colectivo, nada de esto sería posible.

La experiencia vivida nos dejará, sin lugar a dudas, muchos y nuevos aprendizajes que reactualizarán los modos en los que percibimos y producimos en la escuela. No se trata solamente de la incorporación de nuevos lenguajes y soportes, sino, de manera muy significativa, una revisión de los modos de uso, los nuevos caminos intelectuales que se proponen, la potencialidad de los nuevos lenguajes, la relación con el conocimiento que generan y las prácticas sociales que se habilitan con ellos. Para transformar la brecha instalada desde sus orígenes entre la escuela y lo contemporáneo, es necesaria una actualización en la renovación pedagógica para un diálogo más fluido con los saberes que se producen y circulan dentro y fuera de la escuela. Se trata de poner en juego la posibilidad de la multialfabetización como aquello que más compartimos las ciudadanas y los ciudadanos de hoy. En esa multiperspectividad y complejización de saberes, la escuela deberá fortalecer su lugar.

Referencias

Artopuolos, A. (2020). ¿Cuántos estudiantes tienen acceso a Internet en su hogar en Argentina? Observatorio Argentinos por la Educación. Recuperado de: https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/ArgxEdu_Conectividad_Coronavirus_.pdf

Beltran, J. y Venegas, M. (2020) Educar en época de confinamiento: La tarea de renovar un mundo común. Revista de Sociología de la Educación-RASE, 13(2) Especial, COVID-19, 156-163. http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17130

Benjamin, W. (1989). Tesis de Filosofía de la Historia. En Discursos Interrumpidos. Buenos Aires: Taurus.

Caillet, V. (2002). Les élèves face au sentiment d'injustice: les obstacles à la contestation collective et les formes de résistance individuelle», Les cahiers de l'Ecole, no 2, París, pp. 65-85.

Chaves, M. (2020). Jóvenes, territorios y complicidades. Ponencia en; Encuentro sobre Construcción Ciudadanía, DPSec, 7 de septiembre de 2020.

CONICET (2020). Relevamiento del impacto social de las medidas del aislamiento dispuestas por el PEN, Informe de la Comisión de Ciencias Sociales, abril. Recuperado de: https://www.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/Informe_Final_Covid-Cs.Sociales-1.pdf

Consejo Federal de Educación (2009). Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria. Resolución N° 93.

Cornu, l. (2018). Acerca de los oficios posibles. Aportes a una epistemología en acción. En Frigerio, G., Korinfeld, D., Rodriguez, C. (comps.). Saberes en los umbrales, pp.93-112. Buenos Aires: Noveduc.

DGCyE (2020). Comunicado 45, 9 de abril del 2020.

Diaz Langou, G.; Kessler, G.; Della Paolera, C. y Karczmarczyk, M. (2020). Impacto social del COVID-19 en Argentina. Balance del primer semestre de 2020. Documento de Trabajo N°197, Buenos Aires, CIPPEC. Recuperado de: https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2020/10/197-DT-PS-Impacto-social-del-COVID-19-en-Argentina.-D%C3%ADaz-Langou-Kessler....pdf

Di Leo, P. (2009). Experiencias juveniles de confianza, reconocimiento y transformación en escuelas medias. Revista Tramas, 31, pp. 67-100.

DPES (2021a). Informe interno sobre impacto de la formación permanente en contexto de pandemia. La Plata: mimeo.

DPSec (2020). Líneas de acción prioritarias. Comunicado 16/2020, febrero de 2020.

DPSec (2020b). Videocartas. Correspondencia fílmica: las y los estudiantes dicen, hacen y comunican.

Duru-Bellat, M. y Meuret D. (dirs.) (2008). Les sentiments de justice à et sur l'ecole. Bruselas: De Boeck Supérieur.

Feito, Rafael (2020). Este es el fin de la escuela tal y como la conocemos. Unas reflexiones en tiempo de confinamiento. Revista de Sociología de la Educación-RASE, 13(2) Especial, COVID-19, 156-163. http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17130

Gobierno de la provincia de Buenos Aires (2011). Reglamento General de las Instituciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires. Decreto 2299.

Gobierno de la provincia de Buenos Aires (2097). Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13.688, Legislatura de la Provincia de Buenos Aires.

IEAL (2021). Informe Ejecutivo: Situación laboral y educativa de América Latina en el contexto de la pandemia COVID-19. San José. Recuperado de: https://www.ei-ie-al.org/recurso/informe-ejecutivo-situacion-laboral-y-educativa-de-america-latina-en-el-contexto-de-la

García Canclini, N. (2019). Ciudadanos reemplazados por algoritmos. Centro Maria Sibylla Merian de Estudios Latinoamericanos Avanzados en Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad de Guadalajara, Federal Ministry of Education and Research, Bielefel University Press.

Litichever, L, (2020). Sacate la gorra que estás en la escuela: modos de estar en las escuelas, en: Southwell, M. et al. (2020). Hacer posible la escuela: vínculos generacionales en la secundaria. Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria.

Masschelein I. y Simons, M. (2014). Defensa de la escuela. Una cuestión pública, Buenos Aires: Miño y Dávila.

Núñez, P. y Litichever, L. (2015). Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

Acerca de los autores

Myriam Southwell

Pedagoga, Doctora (PhD) por el Departamento de Gobierno de la Universidad de Essex (Inglaterra); Mágister en Ciencias Sociales con orientación en educación Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Argentina; Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Es Investigadora Principal del CONICET y profesora titular por concurso de la cáteda de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana en la Universidad Nacional de La Plata, institución en la que dirige el Doctorado en Ciencias de la Educación. Fue Presidente de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación, y autora de numerosos trabajos en temas de teoría, historia y política de la educación.

Martín Almuna

Profesor en Historia. Diplomado Superior en Ciencias Sociales (FLACSO).
Especialista docente de nivel Superior en Educación y TIC. Ministerio de Educación.
Maestrando en Periodismo Documental (UNTREF).
Máster Universitario de Investigación en Educación. Especialidad en Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Barcelona (UAB)
Docente de nivel secundario, pre Universitario y formador de formadores.
Asesor docente en la Dirección Provincial de Educación Secundaria. PBA

YouTube como infraestructura educativa. Alineamientos y desacoples entre los medios digitales conectivos y las prácticas escolares
YouTube as an educational infrastructure. Alignments and decoupling between connective digital media and school practices

Patricia Ferrante[1]

Inés Dussel[2]

Resumen: Este artículo explora a YouTube como una infraestructura de conocimiento y analiza cómo estudiantes y docentes usan los videos de la plataforma con fines de estudio en dos escuelas secundarias argentinas. Los hallazgos muestran que las prácticas estudiantes se alinean con los algoritmos de la plataforma, que privilegian interacciones veloces, vínculos basados en gustos personales y la búsqueda de información.
Palabras clave: medios digitales; YouTube; conocimiento; prácticas escolares; estudio escolar; alfabetización digital crítica

Abstract: This article explores YouTube as a knowledge infrastructure and analyzes how students and teachers use its videos for school study in two secondary schools in Argentina. The findings show that students' study practices are aligned with the platform's algorithm, which privileges quick interactions, affective engagement, and information search.
Keywords: Digital media; YouTube; Knowledge; School practices; School study; Critical digital literacy

Forma de citar: Ferrante, P. & Dussel, I. (2022). YouTube como infraestructura educativa. Alineamientos y desacoples entre los medios digitales conectivos y las prácticas escolares. *Voces de la educación, número especial*, 165-196.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

[1] FLACSO/Argentina y UNIPE/Argentina, email: pferrante@flacso.org.ar
[2] DIE-Cinvestav, México, email: idussel@gmail.com

YouTube como infraestructura educativa. Alineamientos y desacoples entre los medios digitales conectivos y las prácticas escolares

1. Introducción

La expansión de los medios digitales, incluyendo a las plataformas, las redes sociales y los smartphones, trajo una nueva ola de globalización en el ámbito de la cultura y las tecnologías (Jin, 2020). La producción, el consumo y la distribución de bienes culturales pasa fundamentalmente por los entornos digitales, dominados por grandes plataformas globales. La educación y las practicas escolares cotidianas no están exentas de esta tendencia, que se refleja tanto en una creciente plataformización de la enseñanza, el aprendizaje y la gestión de la educación (van Dijck et al., 2018) como en la redefinición de las prácticas de conocimiento de estudiantes y docentes a partir de la extensión de que los motores de búsqueda, las aplicaciones y las plataformas (Livingstone y Sefton-Green, 2016; Alirezabeigi, 2021; Perrotta et al., 2021).

Esta no es, sin embargo, la primera vez en que la educación se ve afectada por los medios. Por el contrario, es importante inscribir a las escuelas dentro de ecosistemas de medios que preceden a la digitalización. En otras épocas, la imprenta, las tecnologías sonoras de grabación y las tecnologías audiovisuales definieron los modos de producción y circulación de los saberes a través de cuerpos y espacios (Caruso, 2019; Day Good, 2020; Dussel, 2022). Un elemento significativo a destacar es que también se trataba de medios y tecnologías globales: atlas, revistas, libros de texto, globos terráqueos, pizarrones, pupitres, radio, cine – por citar algunos ejemplos – eran con frecuencia producidos y vendidos a nivel internacional. Por otra parte, la oposición entre lo global y lo local debe problematizarse, ya que estos medios o tecnologías fueron retomados por actores locales y adaptados a prácticas vernáculas (Burrell, 2012; Srinivasan, 2017). En términos conceptuales, puede afirmarse que, aun cuando los eventos suceden en una escala local, siempre están constituidos por flujos globales, ya sea de semillas, agua, animales o seres humanos, conocimientos o tecnologías (Galison, 2016), y al mismo tiempo hay que analizar aquello que se presenta como global como un ámbito particular que tiene redes más amplias y mediadores más poderosos que otros eventos u objetos y por eso logra tener alcances más amplios (Strathern, 1996).

Si bien la escuela ha estado siempre inscripta en un ecosistema de medios, y los medios digitales no son los primeros ni serán los últimos medios globales, en este

artículo queremos argumentar que los medios digitales están cambiando las formas de producción y circulación de los saberes y que estos cambios tienen efectos significativos en las prácticas educativas. Una transformación muy importante es la configuración de nuevas economías del tiempo, más veloces, más breves, más intensas, y que tienen la capacidad de calibrar o coordinar áreas más amplias de actividades humanas y no humanas (Agar, 2006; Crary, 2013).

Otro cambio significativo fue la creciente datificación de estas actividades, que permite lo que van Dijck (2016) ha definido como conectividad, esto es, el uso de datos producidos por compañías tecnológicas para hacer recomendaciones y alimentar nuestras prácticas digitales. Esta idea de conectividad (connectivity) difiere de la de estar conectados (connectedness), esto es, aquello que los usuarios hacen público. Siguiendo esta distinción, en este artículo nos referimos a los medios como conectivos para subrayar que la conexión que producen está mediada por plataformas corporativas y que estas plataformas datifican-mercantilizan las interacciones que se realizan en ellas.

Los medios digitales conectivos hoy están profundamente involucrados en nuestro tejido social, y las fuerzas corporativas son dominantes para delinear los sentidos no solo de lo que se constituye como asunto público, sino también en las prácticas íntimas como la amistad y la sexualidad (van Dijck, 2016; Zuboff, 2019).

Estos medios están dominados por grandes conglomerados empresarios de alcance global, y organizan nuevos espacios geopolíticos que afectan a las aulas, por ejemplo a partir de la emergencia de narrativas globales que proveen lenguajes y estilos diferentes y de otras reglas y espacios para la participación y para las prácticas con los saberes, que valoran la ironía y el humor y privilegian una adhesión emocional inmediata antes que prácticas reflexivas (Williamson y Hogan, 2020; Winocur y Dussel, 2021). Estas grandes empresas tecnológicas, en su mayoría basadas en Estados Unidos, son pocas y muy poderosas. Cada intercambio que sucede a través de los medios digitales está en algún punto relacionado con lo que se conoce como mundo AMAMA -Alphabet (conglomerado integrado por Google, YouTube, Android y otras empresas), Meta (integrado por Facebook, Instagram, WhatsApp y otras empresas), Apple, Microsoft y Amazon (van Dijck et al., 2018). La educación y las prácticas cotidianas escolares también son parte de lo que se ha llamado el capitalismo de plataformas (Srnieck, 2018) o de vigilancia (Zuboff, 2019), ya sea porque existen decisiones institucionales para la compra o el uso de determinados

dispositivos digitales y plataformas, o bien porque ingresan a las aulas a través de las prácticas digitales de los usuarios (Selwyn et al., 2022).

En este artículo, proponemos indagar sobre la expansión de los medios digitales conectivos en las escuelas a través del análisis de los usos de YouTube con fines de estudio en dos escuelas secundarias de la Argentina, como parte de un proyecto más amplio que se describe más abajo. En las dos escuelas realizamos observaciones, entrevistas y encuestas con docentes y estudiantes sobre uso de medios digitales y particularmente sobre YouTube en sus prácticas de enseñanza y aprendizaje. Si bien en trabajos anteriores habíamos abordado el análisis de los medios digitales como medios para la producción y la participación cultural en relación con la identidad, la participación y la comunidad (Dussel, 2019; Winocur y Dussel, 2021), en este caso nos interesa observar a los medios globales conectivos como infraestructuras, considerando sus aspectos materiales y epistemológicos a través del análisis la arquitectura de la información, el modelo de negocios y la organización de redes, flujos y conexiones a partir de conectores o vías determinados (Plantin et al., 2018; Perrotta et al., 2021). El objetivo es comprender cómo las plataformas digitales "dejan sus marcas en el conocimiento que contribuyen a producir" (Gitelman, 2014, p. 74). En este trabajo, siguiendo una orientación foucaultiana, concebimos a los saberes como códigos de la cultura o epistemes que dan forma a la experiencia humana. La noción plural de saberes fue parte central del proyecto crítico de la racionalidad moderna que articuló Foucault, y permitió revalorizar los "dominios relativamente olvidados" de conocimientos (Castro, 2014, p. 53). Por eso usamos saberes y conocimientos de manera intercambiable, si bien cabe aclarar que los conocimientos suelen referir a epistemes más organizadas, como las disciplinas científicas o escolares.

Sostenemos que en las prácticas de estudio con medios globales conectivos los estudiantes despliegan una serie de prácticas que de modo inadvertido tienden a estar reguladas por los protocolos de las plataformas y las prácticas de los usuarios antes que por el curriculum escolar o por las pedagogías de sus docentes.

Nos interesa identificar y describir cómo están cambiando las formas de trabajo con el conocimiento escolar en un paisaje de medios "inundado con información que, en su mayoría, no estamos en posición de evaluar" (Appadurai, 2020). En estos cambios, las prácticas con los saberes parecen estar más asociadas a la gestión de

datos y la conectividad, y el conocimiento ya no se mide según su precisión y veracidad en relación a los hechos (Poovey, 2017), sino según cualidades como la eficacia y rapidez para volverse viral (Halpern, 2014; Jenkins et al., 2013). Es por eso que nos interesa particularmente discutir los saberes que se ponen en juego en los modos de uso de YouTube de alumnos y docentes y el margen de autonomía que pueden ejercer en relación a las plataformas algorítmicas.

Para abordar este problema, comenzamos por analizar a YouTube como una plataforma digital conectiva y sus usos educativos tal como aparecen en textos y documentos producidos por Alphabet, su propietaria. Luego presentamos algunos hallazgos de nuestra investigación con estudiantes y docentes de dos escuelas secundarias en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en el Conurbano Bonaerense. Por último, proponemos algunas conclusiones que reflexionan sobre las implicancias de estas prácticas en términos de flujos de conocimiento y sobre los modos de analizar la intersección de los medios globales conectivos con las escuelas.

2. YouTube como una plataforma global conectiva

Como partícipe central de la ecología de medios digitales conectivos, YouTube tiene algunas características que ameritan un análisis más profundo. Su lanzamiento y su veloz expansión cambió drásticamente el acceso y la distribución de contenido audiovisual, generando mutaciones tanto en la industria de entretenimientos como en las prácticas cotidianas con los medios. Originalmente, YouTube se definía como una red social para compartir contenidos en video amateur; su primer slogan fue "Tu video-repositorio digital", que luego fue reemplazado por "Broadcast yourself" (transmítete a tu mismo), más preciso en describir lo que sucedió en la práctica con YouTube en los primeros tiempos.

La plataforma tenía solo 18 meses de existencia cuando en noviembre de 2006 fue comprada por Google en 1.65 billones de dólares, convirtiéndose en el caso de éxito más veloz de la historia de internet. En 2020, YouTube tenía más de 2 billones de usuarios, un tercio del total de la gente conectada en todo el mundo, con un billón de horas de video vistas a diario. Hay que señalar que esta participación no incluye a China, debido a la resistencia del gobierno chino a permitir que Google opere en su territorio.

Tanto en términos cuantitativos como cualitativos, YouTube cambió radicalmente el modo de acceder, producir y compartir contenidos audiovisuales, no solo para los videos amateur sino para toda la industria del cine y el entretenimiento, que encontraron en la plataforma un canal poderoso para distribuir y controlar su contenido (Strangelove, 2010). Sin calendarización, horarios o límites a la cantidad de veces que se puede ver un contenido, YouTube marcó el fin de la era del broadcasting y dio lugar a lo que el filósofo Bernard Stiegler llamó "el carnaval de la nueva pantalla" (Stiegler, 2009), en la que los usuarios tienen acceso al contenido sin depender de los flujos de emisión decididos por empresas productoras, adelantando el modelo de negocios de lo que hoy conocemos como servicios de streaming. Al mismo tiempo, y considerando que los usuarios pueden decidir cuándo y a qué contenido acceder, la atención se vuelve el centro de una batalla para capturar "tiempo de cerebro disponible", esto es, una disposición para prestar atención y producir interacciones que dejan huella en las plataformas (Stiegler, 2009, p. 44). En coincidencia con formas de ciudadanía digital que se estaban volviendo carnavalescas (Papacharissi, 2010), YouTube promueve nuevos formatos y géneros tales como los Youtubers y otros influencers que se apoyan en su popularidad, definida por la plataforma a través de la cantidad de veces y el tiempo que se le dedica a ser vistos y en las reacciones que producen, que se datifican y monetizan.

Como señalan Snickars y Vonderau (2009), la peculiaridad de YouTube reside en el modo en el que la plataforma logró navegar entre la comunidad y el comercio. Si algo define la identidad de la plataforma, es el hecho de que es tanto parte de la industria como de muchas otras comunidades que la usan como el lugar para subir contenidos y darse a conocer. Aunque nació como una plataforma de contenido generado por los usuarios (UCG por su sigla en inglés), hoy YouTube es parte de un conglomerado de plataformas de entretenimiento global en las que la distinción entre contenido amateur y contenido profesional puede considerarse irrelevante (Scolari y Fraticelli, 2017).

Un síntoma de su éxito es que la plataforma es siempre uno de los tres sitios más visitados allí donde está disponible (Cunningham y Craig, 2020), y que el hecho de que mirar YouTube es hoy sinónimo de ver TV para una gran parte de la población. En este aspecto, YouTube es uno de los ganadores en la batalla por la atención que enuncia Stiegler (2009). Esto no sucede por azar: a lo largo de su historia, YouTube fue ajustando su algoritmo para ser más efectivo. El gran cambio sucedió en 2016,

cuando la compañía puso en marcha lo que llamó Deep Neural Networks (redes neuronales profundas), que hace uso de datos de conductas anteriores para ajustar sus recomendaciones con mayor precisión (Covington et al., 2016). Como se muestra más adelante, las recomendaciones de la plataforma son valoradas por los estudiantes y usadas con frecuencia para sus tareas escolares.

En cuanto a su alcance global, Cunningham y Craig (2019) afirman que YouTube exhibe mayor diversidad lingüística, cultural, de contenidos, y de creadores que cualquier otra compañía global digital, tal vez por el hecho de que los requisitos para subir contenidos son más simples que en plataformas en las que escribir es aún clave y porque se ha vuelto un espacio privilegiado para el activismo de medios (Meikle, 2020). Aun cuando la sede central de YouTube está en Estados Unidos, es destacable que el 80% de su tráfico proviene de otros países (Cunningham y Craig, 2019). Desde el año 2013, YouTube ofrece la posibilidad de usar subtítulos y traducción automática de subtítulos en numerosos idiomas. Esta diversidad, sin embargo, se despliega en paralelo al filtro algorítmico de contenidos que establece prioridades y jerarquías en las que los intereses comerciales juegan un rol importante, y que limitan el pluralismo y diversidad de la plataforma. La circulación de contenidos es en última instancia determinada por los perfiles y las huellas de datos monopolizados por la compañía, en un proceso que puede considerarse como un nuevo colonialismo: el colonialismo de datos (Couldry y Mejías, 2019).

Otro interrogante que emerge cuando se describe el alcance global de YouTube es en relación a los estados-nación. Las fronteras nacionales y las identidades locales parecen ser menos importantes que los estilos de consumo y fandom que se expanden por las redes, que se ven más atractivos que otras formas políticas o legales anteriores (Rizvi, 2012). Sin embargo, siguiendo a Castells (2013) y a Jin (2020), los medios globales no están completamente desgajados de los estados nacionales, sino que más bien tienen una enorme capacidad de distribución global, habilitada por la existencia de redes digitales y dirigidos por flujos de personas, culturas y capitales específicos. También hay que observar que, como lo muestran los ejemplos de China e Irán, los estados nacionales y los intereses nacionales todavía son actores significativos en algunos lugares, y que las posibilidades de los grandes conglomerados de establecer lineamientos y direcciones está limitada en un "mundo desterritorializado, marcado por un conflicto que involucra a los cables de internet, las tecnologías avanzadas y el acceso a los mercados" (Moisio, 2018, p. 5). Tal vez la

desterritorialización no sea la mejor manera de describir al mundo de hoy dado que las prácticas que lo definen son concretas y materiales: pensemos, por ejemplo, en la minería de minerales que son clave para la producción de dispositivos, el establecimiento de fábricas offshore en países de salarios bajos para ensamblar esos dispositivos, o la producción y el consumo de contenidos. Este mundo híper-conectado está configurado por las relaciones de poder desiguales entre actores clave y por asimetrías que se producen en la vernacularización de los flujos globales (Burrell, 2012). Junto con esto, es importante señalar que en los vínculos de los jóvenes con los medios globales conectados, las naciones siguen siendo importantes para construir sentidos de lugar y de afiliación identitaria (McLeod, 2009, p. 284), y que las escuelas pueden jugar un rol en expandir o achicar la amplitud y densidad de los flujos de conocimiento, como veremos a continuación.

3. YouTube como infraestructura educativa: algoritmos de popularidad y lógicas de búsqueda

En este trabajo, proponemos analizar a YouTube como parte de una infraestructura de saberes (lo que denominamos "infraestructura epistémica"), tanto en términos del contenido educativo que ofrece como en el modo en que el conocimiento es definido y circula. Como ya señalamos, YouTube no es el primero ni será el último medio educativo. Pero aun cuando los videos educativos fueron contemporáneos al nacimiento del cine y se expandieron en la era de los dispositivos domésticos de video (Orgeron et al., 2012; Serra, 2011; Benasayag, 2019), no hay dudas de que el acceso y consumo crecieron enormemente con la expansión de YouTube. Los formatos más populares de la plataforma son las animaciones gráficas con voz en off que presentan contenidos curriculares, como los videos que produce Khan Academy, un proveedor de contenidos educativos desarrollado por una ONG integrada en un circuito de distribución comercial más amplio en el que Google y YouTube son actores clave (Williamson y Hogan, 2020).

Otro formato popular son los videos de los edutubers, que son influencers que enseñan contenido escolar usando sobre todo videos cortos sujetos a las mismas dinámicas de monetización y popularidad que otros productores (Scolari y Fraticelli, 2017; López Aguilar et al., 2020). La mayoría de los edutubers son varones – un hecho que se repite entre los YouTubers en general -, confirmando que las

plataformas digitales están lejos de ser un espacio de participación igualitaria (Noble, 2018; Eubanks, 2018; O'Neil, 2016; Regueira et al., 2020). También es muy probable que la prevalencia de varones se relacione con el hecho de que las YouTubers mujeres están más expuestas a discursos de odio que los varones (Döring y Mohseni, 2020).

En la Argentina, los videos educativos más populares de YouTube son en español, pero no siempre están producidos en el país. Edutubers de Colombia, México y España comparten las primeras posiciones con contenidos producidos localmente por edutubers o por canales de TV que distribuyen masivamente sus contenidos a través de la plataforma (López Aguilar et al., 2020).

Considerada como una infraestructura epistémica, YouTube no es solamente un espacio para que los usuarios muestren contenidos educativos sino que también se está convirtiendo en un actor clave para definir cómo se organizan y jerarquizan los conocimientos. Al respecto, es importante señalar que "aprendizaje" es una de las categorías de exploración de YouTube, que convive con las de videos en vivo, videojuegos, películas, deportes, noticias, tendencias y música. Bajo la etiqueta de aprendizaje, definida por la propia plataforma, los usuarios pueden encontrar videos sobre cómo hacer cosas y también contenidos educativos que incluyen videos culturales, cursos de marketing o tutoriales para las más diversas necesidades.

Durante la pandemia de COVID-19, YouTube creó un nodo para contenido educativo, Learn@home (aprende en casa), con recomendaciones de videos con contenidos educativos. En estas listas, agencias estatales y señales de TV tradicionales comparten lugar con Khan Academy, TEDx y creadores amateur devenidos en edutubers. Cabe notar que algunas investigaciones realizadas antes de la pandemia mostraron que para el caso de los videos científicos, los canales institucionales, aún los dirigidos por instituciones prestigiosas como el Instituto Max Planck en Alemania o los institutos de investigación públicos de Francia, eran menos populares que los videos de los influencers científicos de YouTube en términos de vistas, suscriptores y capacidad de generar likes, comentarios y ser compartidos o recomendados (algo que se conoce como media engagement) (Donhauser y Beck, 2021; Debove et al., 2021). Esta jerarquía de popularidad desplaza el poder y la autoridad hacia nuevas figuras del conocimiento que se validan por su popularidad, y deja en un lugar marginal a las instituciones tradicionalmente legitimadas como

las productoras de conocimiento (universidades, institutos de investigación y sistema escolar).

De todos modos, lo que tal vez sea la intervención más decisiva de YouTube en las infraestructuras epistémicas es su algoritmo de búsqueda. Como parte de Alphabet, YouTube comparte con Google una plataforma de búsqueda que establece patrones a partir de palabras y produce una lista de resultados jerarquizados por su popularidad (los sitios más visitados), entre otros criterios que son opacos dada la condición de propiedad corporativa del algoritmo que ordena la plataforma. La búsqueda por palabras sueltas se convierte en la clave para producir conocimiento, que aparece como piezas de información que pueden ser etiquetadas e indexadas. Tal como señalan Appadurai y Morozov, "la capacidad de buscar cualquier cosa de modo ilimitado (searchability) tiene el efecto indirecto de eliminar la necesidad de la lectura, las referencias cruzadas, recordar y recuperar otros saberes y la memoria", lo que dota "a las búsquedas digitales con cualidades de oráculo" (Appadurai y Morozov, 2021, p. 3). Estas operaciones inducen a pensar que las operaciones de conocimiento no necesitan de mayores consideraciones epistemológicas, éticas o intelectuales; el conocimiento se reduce a la obtención de resultados cuyas formas de producción no se cuestionan. Esta forma de gestión de datos puede acarrear riesgos graves, entre otros, la delegación de la autoridad epistémica en las plataformas (Sadin, 2017) y la marginalización de epistemologías alternativas de modos de conocimiento que, aunque no figuren entre los primeros diez resultados de una búsqueda, contribuyen a hacer más plurales y democráticas las culturas humanas.

En los últimos años, distintos investigadores han comenzado a analizar cómo son utilizados los videos de YouTube en las escuelas. Moghavvemi et al. (2018) y Zhou et al. (2020) afirman que los estudiantes valoran positivamente estudiar con videos de YouTube porque sienten que sus experiencias de aprendizaje mejoran con la ayuda visual o porque les ayuda a consolidar o sedimentar su aprendizaje. En un estudio cuantitativo y cualitativo con adolescentes italianos que usan YouTube para estudiar matemática, Gil-Quintana et al. (2020) encuentran que, si bien los videos de YouTube son mejor valorados que los docentes como comunicadores, la mayoría de los estudiantes prefiere interactuar con docentes y pares en sus procesos de aprendizaje. En este estudio, los estudiantes con menor rendimiento académico usan videos de YouTube con mayor frecuencia y tienen más seguidores en redes sociales,

mostrando una cierta disparidad entre el capital escolar y el capital mediático. En México, Castro Pérez (2022) está realizando una investigación sobre usos escolares de YouTube en dos escuelas urbanas, y sus hallazgos apuntan al privilegio de edutubers, videos de corta duración, y a una gran confianza de los estudiantes en los algoritmos de búsqueda.

En la Argentina, un estudio cualitativo realizado en 2018 sobre usos de dispositivos digitales de estudiantes que asisten a universidades públicas y privadas en la ciudad de Buenos Aires relevó un uso frecuente de YouTube para estudiar, sobre todo durante el período de exámenes (Ferrante e Igarzábal, 2018). Los estudiantes privilegian charlas TED o videos animados breves antes que conferencias o video-clases para comprender procesos sociales o biológicos o conceptos teóricos complejos. Las búsquedas se realizan escribiendo en el buscador la palabra relacionada al contenido a estudiar, a lo que se agrega la palabra "explicación". Los videos se seleccionan según criterios como la popularidad y las recomendaciones de la plataforma. Como veremos más adelante, estos pasos son prácticamente los mismos que usan en sus búsquedas en la plataforma los estudiantes secundarios de las escuelas que forman parte de esta investigación.

4. Usos de YouTube para estudiar: acoplamientos y desajustes entre medios digitales y prácticas escolares

En esta sección presentamos algunas reflexiones acerca de los usos de YouTube para estudiar que emergen de un proyecto de investigación internacional sobre las desigualdades digitales en escuelas secundarias[3]. La investigación sobre usos de YouTube se realizó en dos escuelas secundarias: una pública ubicada en una localidad del conurbano bonaerense (Provincia de Buenos Aires, PBA) que recibe a estudiantes de clase media y media baja, y una privada ubicada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) que recibe a estudiantes de clase media y media alta. Las instancias de relevamiento se hicieron en el último trimestre de 2021 y en el primer cuatrimestre de 2022[4].

[3] Se trata del Proyecto RED (Reconfigurations of Educational (In)Equalities in a Digital World) (GI19-1500), con apoyo del Rijskbanken Jubileum Fond. Ver más información en: https://www.edu-digitalinequality.org

[4] La educación secundaria tiene una duración de entre 5 y 6 años en la Argentina. En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires la duración es de 5 años y para este proyecto se trabajó con el tercer y el quinto año, la mitad y

A través de encuestas en línea, encuestas auto administradas realizadas con asistencia del equipo, entrevistas grupales con estudiantes y entrevistas individuales con docentes, observamos cómo los docentes (4) y los estudiantes (116 en total, 69 de la escuela privada y 47 de la pública) usan YouTube con fines escolares. Mediante estas distintas técnicas, indagamos acerca de sus criterios de búsqueda, la valoración que hacen de los videos y otros aspectos críticos que se despliegan en estos usos. Los docentes que participaron de la investigación enseñan ciencias sociales y diseño de proyectos de investigación social en el caso de la escuela privada de CABA, y en la escuela pública del conurbano enseñan formación ética y ciudadana. Entre los estudiantes de la escuela de CABA, 34 son mujeres, 21 son varones y 4 son no binarios o prefieren no informar; en tanto que en la escuela del conurbano 28 son varones, 15 son mujeres y 3 son no binarios o prefieren no informar.

Los registros fueron analizados mediante matrices que se revisaron siguiendo la metodología de análisis semántico reflexivo, que busca la recurrencia de ciertos temas o sentidos compartidos que son relevantes para el problema de investigación y el enfoque teórico elegido (Braun y Clarke, 2021). En nuestro caso, nos enfocamos en temas como las formas de estudio escolar, los criterios de selección de los videos, las formas de búsqueda, valoración y jerarquización de la información, y la autoridad o legitimidad que se confiere a los materiales seleccionados.

En cuanto a acceso a dispositivos en las dos escuelas, hay un rasgo común: en los dos casos casi todos los estudiantes tienen celular propio. La excepción en la escuela pública son cuatro estudiantes que comparten los celulares con sus familias y dos que reportan no tener acceso a un celular. Hay también, como es esperable dada la disparidad socio-económica en la población de ambas escuelas, algunas diferencias notorias: mientras que en la escuela privada de CABA es mayoritario el acceso a computadoras o laptops propias, en la escuela del conurbano menos de la mitad tiene acceso a alguna computadora o laptop, que es usualmente compartida con la familia.

el ultimo respectivamente, incluyendo a estudiantes de entre 15 y 18 años. En la Provincia de Buenos Aires se trabajó con estudiantes de tercer año (equivalente al segundo año de CABA), que tienen en su mayoría entre 14 y 15 años, con 4 estudiantes de 13 próximos a cumplir 14. En una segunda etapa de la investigación, se prevé entrevistar a los estudiantes del último año de la escuela pública.

A continuación, ofrecemos una descripción breve de cada escuela, entendiendo que el perfil institucional de las mismas puede contribuir a determinados usos y reflexiones en torno a los medios digitales.

La escuela de CABA fue fundada en 1988 por un grupo de educadores que se alinean con pedagogías activas y constructivistas, y se focaliza en la enseñanza de artes y comunicación. El curriculum es flexible y está abierto a los intereses que surgen de los estudiantes. Todos los docentes son graduados universitarios, y algunos de ellos están terminando estudios de posgrado. Todas las aulas tienen internet y están equipadas con pantallas y proyectores. En las clases observadas y en las entrevistas con los docentes, se nota que hay un uso intensivo de tecnologías y medios digitales en la enseñanza, que incluye presentaciones multimediales, videos y trabajos colaborativos. Las escuela adquirió el paquete de Google Educación hace más de 5 años[5] ; todas las materias están montadas en GoogleClassroom y las comunicaciones entre docentes, estudiantes y directivos se realiza a través del correo institucional. La escuela es activa en redes sociales, sobe todo Instagram y Linkedin. En relación a la regulación de los usos durante la jornada escolar, los estudiantes pueden usar sus celulares para completar tareas en el aula, pero la gestión de los dispositivos es un problema para los docentes, que están comenzando a discutir normas y sanciones para regular el uso del teléfono durante el tiempo de clase porque les parece un obstáculo para la atención en clase.

La escuela del conurbano bonaerense fue fundada en 2014. Es una escuela pública técnica con orientación en comunicación, programación y tecnología de los alimentos, que depende de una universidad nacional. Es una escuela ubicada en un barrio de clase media baja, frente a un asentamiento urbano-marginal, a la que se ingresa por sorteo público y que es muy demandada por los vecinos de la zona. Tiene jornada completa y ofrece a los estudiantes desayuno, almuerzo y merienda. Tanto el equipo directivo como el equipo docente está integrado por graduados universitarios, algunos con estudios de posgrado. La escuela ofrece talleres para toda la comunidad los días sábados y tiene proyectos de producción de medios, un club de periodistas, y proyectos centrados en la identidad de género. La escuela tiene una sala de informática, pero no tiene conexión a internet ni cuenta con

[5] Esta forma de plataformización utilizando Google, en la percepción de docentes y directivos, les permitió enfrentar la escuela remota durante la pandemia del Covid-19 con cierta facilidad en relación a las decisiones tecnológicas.

equipamiento en las aulas. Aun así, algunos docentes usan recursos audiovisuales con frecuencia, pero tienen que llevar su propio monitor y parlante. La escuela tiene un canal de YouTube y perfil en Facebook y en Instagram, y se espera que entre 2022 y 2023 reciba las computadoras del Programa Conectar Igualdad, que es la política nacional de acceso e integración TIC en las escuelas públicas[6].

Es interesante señalar que durante la pandemia del COVID-19, la universidad con la que se vincula la escuela desarrolló un campus en Moodle para sostener la continuidad pedagógica. Este campus es muy valorado por docentes y directivos, pero no hubo continuidad en el uso con el regreso de la presencialidad, sobre todo por problemas de conectividad de los estudiantes. Se proyecta incrementar el uso de este espacio, ya que, entre otras cosas, les permitiría compartir textos y dejar de usar fotocopias.

Si bien, como ya se señaló, las poblaciones que asisten a una y otra escuela tienen una notable diferencia socioeconómica, y la escuela privada de CABA cuenta con muchos más recursos materiales que la escuela pública del conurbano, las dos instituciones comparten el contar con un plantel de recursos humanos comprometido, con preocupaciones pedagógicas y un alto nivel de reflexión en torno al uso de las tecnologías y los medios digitales. En este sentido, ambas escuelas parecen estar en una posición que les permite ejercitar cierta autonomía en relación a lo que promueven los algoritmos de las plataformas. Como veremos, sin embargo, diferenciarse de los usos promovidos por las plataformas ha sido más difícil que lo esperado.

4.1. Usos de YouTube de los estudiantes: la búsqueda por fijar conocimiento e "ir directo al punto"

Considerando la difusión de YouTube en niñas, niños y adolescentes (OfCom, 2022) y la disponibilidad de dispositivos digitales en estas familias, no resulta sorprendente que los estudiantes reporten un uso masivo de YouTube. Solo una en 119 respuestas indicó que no usa YouTube en su vida cotidiana. La mayoría, en tanto, lo usa más de una vez al día y accede sobre todo desde el celular. En las dos escuelas se repite la elección de contenidos: miran sobre todo videos musicales y

[6] Para un análisis de la trayectoria y características de este programa, puede consultarse Dussel (2020).

YouTubers y, en menor medida, tutoriales, videos graciosos y videojuegos. Otras selecciones frecuentes, aunque menos populares, son videos de animé, resúmenes deportivos y series, documentales y programas de TV.

Cuando los estudiantes miran YouTube como entretenimiento, suelen no buscar contenidos sino que confían en lo que la plataforma les ofrece en sus perfiles personalizados, y también miran videos que les comparten amigos o les aparecen en sus teléfonos, de modo análogo a los que Boczkowski et al. (2018) definen como consumo incidental de noticias e información. Esta modalidad describe cómo opera la lógica del algoritmo: la búsqueda no es necesaria porque la plataforma "sabe" lo que cada perfil quiere ver, lo que más valora y qué contenidos comparte. Los estudiantes afirman que les gustan las recomendaciones algorítmicas porque les ahorran tiempo y creen que es bueno que las plataformas anticipen sus intereses, sin percibir riesgo o problema alguno en esta operación.

Sin embargo, cuando usan YouTube para estudiar los estudiantes reportan que sí realizan búsquedas específicas, usando palabras relacionadas con el contenido que necesitan estudiar y agregando la palabra "explicación". En lo que mencionan los estudiantes, "explicación" parece ser un buen término para encontrar videos educativos, un elemento sobre el que volvemos más adelante en este artículo. Preguntados sobre qué videos les parecen buenos para estudiar, los estudiantes dicen, en su mayoría, que son buenos "cuando explica bien el tema" y, en menor medida, cuando lo resumen. Eligen los videos en relación a la utilidad de sus contenidos para adquirir conocimiento o mejorar su rendimiento en los exámenes, pero sus elecciones se limitan a los cinco primeros resultados o a videos populares (con muchos like), lo que les da prioridad en las jerarquías que establece el algoritmo de la plataforma. Otro criterio que se mencionó es la cantidad de comentarios positivos que recibe un determinado video. Solo 16 estudiantes (13% del total) creen que la fuente o la autoría del video es un criterio válido para la elección de qué ver.

La duración de los videos es otro factor clave para seleccionar qué ver para estudiar. En la encuesta, la mayor parte de los estudiantes en las dos escuelas afirma que prefiere ver videos que duren entre 5 y 10 minutos. Solo diez estudiantes miran videos que duren más de 30 minutos, y 14 (todos de la escuela del conurbano) dicen que no se fijan ni saben la duración. La mayor parte de los estudiantes indica que valoran a los videos precisos y que "van directo al punto". En las entrevistas

grupales, en las dos escuelas los estudiantes señalaron que los videos cortos resumen mejor los contenidos. Cuando ven videos que duran más de 10 minutos, algunos estudiantes dicen que es habitual mirarlos a velocidad acelerada. Son muy pocos los estudiantes que mencionan que vuelven a mirar los videos para entender mejor, en línea con lo que indica Appadurai (2020) sobre el poco valor que los usuarios le otorgan a formas de conocimiento que implican referencias cruzadas o lecturas más profundas.

En relación a los géneros más vistos para estudiar, los edutubers son los más populares, seguidos por las animaciones y las presentaciones y, en menor medida, documentales y video-clases. Los estudiantes en su mayoría mencionan a edutubers sin poder decir quiénes son, similar a lo que Gil Quintana et al. (2021) encontraron en su investigación con adolescentes italianos. En las entrevistas, queda claro que para los adolescentes que participaron de esta investigación, la plataforma es la que asume una suerte de voz autoral que borra cualidades y rasgos particulares (Doueihi, 2010). La única excepción a esta difuminación de la autoría en las dos escuelas es un edutuber llamado #JULIOPROFE, un ingeniero y docente colombiano devenido entrepreneur que cuenta con más de 4.81 millones de seguidores. #JULIOPROFE publica videos de distinta duración —desde micro videos de menos de 1 minuto 30 segundos hasta clases completas de 50 minutos, siendo los de mayor popularidad los videos de menos de 10 minutos —y que incluyen contenidos curriculares de matemática y de física. En las entrevistas, algunos estudiantes en las dos escuelas afirman que aprueban matemática gracias a este edutuber.

En las entrevistas individuales y grupales, se pudo profundizar sobre las fuentes o edutubers específicos. En ese caso, los estudiantes mencionan canales en español, en inglés (solo en el caso de la escuela privada de CABA) y otro edutuber mexicano que explica matemática. Los entrevistados no identificaron ningún canal o edutuber argentino que les resultara útil para estudiar, aun cuando sus docentes suelen compartir videos producidos localmente. Las referencias, una vez más, parecen venir de la misma plataforma y de los flujos globales de materiales que organizan los algoritmos. En este caso, las fronteras nacionales no parecen tener ninguna incidencia en la organización de las videotecas a las que los estudiantes acceden con más frecuencia en YouTube.

Una que vez que los estudiantes seleccionan los videos, ¿cómo los valoran en relación a su aporte al estudio? En las dos escuelas, más del 80% de los estudiantes considera que un video es bueno para estudiar cuando "explica bien", refiriendo a la explicación como un ideal pedagógico. También aprecian que el video se relacione de modo directo con lo que los docentes dicen en clase y ponderan las habilidades de los videos para resumir contenidos. Los videos que les resultan más útiles son los que les ayudan a fijar conceptos, ideas o procesos en sus mentes. En la escuela de CABA señalan con mayor énfasis que los videos los ayudan para obtener mejores calificaciones en las pruebas, en tanto que en la escuela pública del conurbano señalan que aprenden mejor con los videos.

Lo que emerge del estudio de las prácticas de conocimiento de los estudiantes de las dos escuelas es que los videos para estudiar que ven en YouTube no parecen aportar pedagogías constructivistas o despertar nuevos intereses o curiosidad sobre temáticas más amplias, aun cuando en ambas escuelas hay un trabajo orientado a promover estos ideales. Por el contrario, estos videos son para usos específicos relacionados con la mejora del rendimiento académico, y se consultan con más frecuencia en períodos de exámenes. En vínculo con el conocimiento que suponen estas operaciones, se asume que el conocimiento es una entidad predefinida, un producto definitivo y estable que está allí afuera, y que se "fija" en sus mentes. Una vez que eso sucede, allí queda; de ahí la metáfora de la fijación, que contiene una teoría del aprendizaje que va a contramano de las pedagogías hoy prevalentes (Charlot, 2007).

Las preferencias de videos de los estudiantes parecen reproducir lo que Jacques Rancière llama el "orden explicador", en el que los aprendices, incapaces de encontrarla por sí mismos, reciben una explicación para que "suceda la comprensión". En esta relación, es necesario "que la palabra del maestro haya roto el mutismo de la materia enseñada" (2003, p. 12), cerrando cualquier posibilidad de que los estudiantes hagan preguntas y comparen las respuestas. Para Rancière, el orden explicador siempre reinstaura la distancia entre maestro y estudiante y constituye un principio de atontamiento (p. 16).

Son pocos los estudiantes que afirman que no usan YouTube para estudiar, y en su mayoría son de la escuela pública del conurbano. Esto puede tener que ver con una mirada sobre la plataforma ("YouTube no es para eso") o con una predisposición

hacia el estudio en general, como cuestiona una estudiante: "Yo no estudio para acá (la escuela), ¿por qué voy a usar YouTube para algo que de todos modos no uso?".

Lo que emerge del análisis de las encuestas y de las entrevistas son prácticas alineadas con los algoritmos de la plataforma: las preferencias de influencers, la duración breve, la popularidad juzgada por cantidad de vistas y de likes, y contenido transnacional. Es interesante notar que estas prácticas epistémicas no son las que prevalecen en ninguna de las dos escuelas, al menos no es lo que se detecta en las entrevistas con los docentes y lo que se observa en las clases. Los estudiantes parecen evocar y recrear prácticas de estudio que consideran al conocimiento como una cosa acabada, como un producto estable a ser insertado en sus mentes (Charlot, 2007), que instala una distancia entre ese saber objetivado y su propia capacidad de aprender (Rancière, 2003). En este aspecto, los videos de YouTube que se usan para estudiar contribuyen a reforzar esta concepción del conocimiento y proveen un atajo que hace que sus prácticas de estudio sean más eficientes en términos del tiempo de estudio (van directo al grano), pero no necesariamente las hace más ricas o densas en términos de los saberes que movilizan y de lo que logran apropiarse.

4.2. Los usos de YouTube que hacen los docentes: la desigual batalla por la atención y el conocimiento

En las dos escuelas, los docentes entrevistados reportan usar videos para sus clases con bastante frecuencia. En la escuela privada de CABA se trata de una actividad casi permanente, facilitada por la disponibilidad tecnológica en todas las aulas, y es poco frecuente que no se use algún tipo de presentación con videos o videos en las clases. En la escuela pública del conurbano, pese a las limitaciones de acceso a hardware y conectividad, se entrevistó a una docente de formación ciudadana que hace un uso frecuente de videos gracias a una logística que ella misma despliega, en la que lleva dispositivos y recursos para ver en clase. Entre otros géneros, los docentes usan películas —completos o fragmentos—, documentales (sobre todo producidos por Canal Encuentro, un canal público estatal dedicado a la cultura y la educación), charlas TED y, en menor medida, videos animados.

Cabe señalar que durante la pandemia el uso de videos creció exponencialmente, dado que los docentes tuvieron que enseñar en línea y en aulas híbridas. En las dos

escuelas se usaron plataformas de aprendizaje para distribuir contenidos, pero también se compartieron links de videos para ver en YouTube. Esta selección de videos es valorada positivamente por los estudiantes. En la escuela de CABA, una mayoría de estudiantes considera que los videos que comparten sus docentes son mejores que los que ellos encuentran y ven de modo autónomo con fines de estudio porque "los docentes saben más", "buscan mejor" o "son más confiables". También valoran que los videos están directamente conectados con lo que están viendo en clase y con las lecturas requeridas; en otras palabras, aprecian que los materiales son consistentes con el curriculum. De todos modos, estos videos que seleccionan los docentes nunca aparecen en las búsquedas de los estudiantes, dado que no son tan populares y no son los que usan para revisar o fijar conocimientos.

En el caso de la escuela pública, los estudiantes también valoran muy positivamente el uso de videos por parte de los docentes, que según su reporte sucede en el 60% de las clases, lo que parece una tasa destacable para una escuela sin conectividad ni equipamiento y habla de las tecnologías vernáculas y de los aportes privados para la difusión de los medios digitales en las escuelas. La mayoría de los estudiantes cree que estos videos son útiles, que agregan información al tema de la clase y que son buenos disparadores de conversaciones.

Los docentes entrevistados dicen estar al tanto de los usos masivos de YouTube que hacen los estudiantes. En el caso de la escuela privada de CABA, los docentes son más enfáticos en reconocer que los estudiantes usan YouTube para estudiar y que la popularidad y la duración corta son criterios clave para las selecciones de sus alumnos. La docente de la escuela pública no se muestra tan segura de los usos de YouTube para estudiar, sobre todo porque considera que la situación de acceso y conectividad de los estudiantes en sus hogares es limitada. Ella reporta, porque lo ve a diario, que miran muchos videos musicales en la plataforma. Esta docente usa con frecuencia videos a modo de disparador y dice obtener buenos resultados:

> lo que se logra con un video es irreemplazable. Uso videos cortos, paso mucho tiempo buscando videos que no superen los 4 minutos, siempre están en YouTube. Muchas veces me ayudan a que entiendan lo que no entendían, porque prestan más atención. A veces aplaudieron al final de los videos, yo veo que los conmueve. (Docente mujer de Formación Ciudadana, escuela conurbano)

La docente también cuenta que en algunas clases hay algunos problemas de disciplina, que a algunos estudiantes les cuesta estar sentados y trabajar con la carpeta, y para eso también contribuye el trabajo con videos. El trabajo con videos, en este caso, parece movilizar cierto interés que es visto como una puerta de entrada a otros saberes.

En este sentido, puede observarse que docentes y estudiantes, en ambas escuelas, comparten el imperativo tácito de que un video debe ser corto para ser efectivo y resultar de interés. Lo que es quizás más destacable es que los videos son, para los docentes entrevistados, meros transportadores de información; no hay mayores reflexiones sobre los estilos o géneros audiovisuales, ni sobre la necesidad de promover la alfabetización visual. Los docentes reportan que sienten la presión de producir o compartir únicamente videos cortos, porque necesitan promover que los estudiantes se involucren con el conocimiento y evitar el aburrimiento en sus clases.

Así, los docentes, tanto como sus estudiantes, parecen estar sumidos en una economía de la atención que se caracteriza por el exceso y la fragmentación, y en la que la velocidad es más valorada que la profundidad (Crary, 2013). Estos videos breves seleccionados por docentes suelen usarse para comenzar una lección o disparar una discusión, pero ellos reconocen que los temas que enseñan no pueden resolverse en 5 minutos y que, por lo tanto, estos videos necesitan estar integrados en secuencias más amplias. Admiten que la duración breve puede jugar en contra de una mejor comprensión de fenómenos complejos; como señala uno de los docentes entrevistados: “no se puede explicar la Guerra Civil Española en 10 minutos, sencillamente no se puede”.

Aún más que en relación a la duración de los contenidos, los docentes se muestran muy preocupados por los contenidos de los videos que puedan ser inapropiados o cuestionables desde el punto de vista ideológico, como videos racistas o sexistas. En las dos escuelas se promueven proyectos para fortalecer alfabetizaciones digitales críticas, en un caso (CABA) como parte central de la enseñanza curricular y en el otro caso a través de talleres de participación voluntaria, pero la perspectiva crítica suele limitarse a la crítica ideológica y no profundiza en otras dimensiones de la alfabetización digital como el estudio de medios, audiencias, lenguajes y estéticas, formas de veridicción y arquitectura de la información, entre otros aspectos (Buckingham, 2008). Ello puede verse en la experiencia de una docente que tenía

como objetivo mejorar las habilidades de búsqueda, pero que expuso prácticas contradictorias por parte de los estudiantes:

> El tema género es fundamental para los estudiantes, de modo que les pedí que trajeran ejemplos de memes sexistas que encontraran en las redes sociales, con la expectativa de que investigaran en sus perfiles y decidieran qué imágenes les resultaban ofensivas. En cambio, fueron a Google y pusieron las palabras "meme" y "machismo", y trajeron las primeras imágenes que aparecen en el buscador. No pensaron por qué esas imágenes son sexistas, solo googlearon y copiaron los resultados. (Docente mujer de proyectos de investigación social, escuela CABA)

Estas prácticas muestran que los estudiantes delegan las decisiones en los algoritmos: la mirada crítica es definida por la misma plataforma a la que la actividad pretendía desafiar. Sin dudas, los estudiantes pueden haber estado motivados a no compartir con sus docentes el contenido de sus redes sociales, pero a los docentes se les hace difícil interrumpir la algoritmización de los procesos de conocimiento y consolidar proyectos en los que los estudiantes sean más reflexivos en relación a sus prácticas con los medios digitales.

Puede verse que, si bien los docentes asumen una posición crítica hacia los medios digitales, la crítica se dirige sobre todo a los estereotipos y discriminaciones. En ambas escuelas, es muy reciente la introducción de algunas perspectivas críticas sobre la arquitectura de las plataformas de conocimiento y los efectos de los algoritmos de popularidad, y particularmente sobre lo que Google y YouTube ofrecen en relación a otras formas de conocimiento. En el último año, la cuestión de la datificación empieza a aparecer en las clases. Un docente señaló que intenta enseñar cómo trabajar con fuentes, diseñar investigaciones e ir más allá de los primeros resultados que encuentran en Google, pero no es optimista sobre lo que logra por esa vía: "Tengo la sensación de que no puedo luchar contra esto, es demasiado grande". La imagen de la batalla cuesta arriba aparece repetidamente en las entrevistas con los docentes, y probablemente sea una metáfora apropiada de las dificultades que los docentes, de modo individual, enfrentan de cara a las prácticas epistémicas que promueven los medios globales conectivos.

5. A modo de conclusión

En el ecosistema mediático actual, no hay dudas de la relevancia de los medios globales conectivos en la educación, no solo porque proveen una biblioteca virtual en la que encontrar contenidos o aplicaciones educativas, sino también porque los algoritmos están teniendo cada vez más importancia para definir qué se entiende por conocimiento dentro y fuera de la escuela. Sin embargo, como argumentamos en este trabajo, esa redefinición tiene efectos importantes en el trabajo escolar. A través de su algoritmo, YouTube privilegia el involucramiento afectivo y las interacciones veloces, y ayuda a desplazar la importancia de la distancia crítica, la reflexión y la argumentación como prácticas epistémicas en favor de una adhesión emocional inmediata y de las respuestas automatizadas para gestionar contenidos (van Dijck, 2016; Poovey, 2017; Appadurai y Morozov, 2021).

En nuestra investigación sobre los usos de YouTube para el estudio escolar, los videos son valorados por los estudiantes porque son breves, porque les gustaron a muchos otros usuarios y porque van directo al punto. Es claro que los algoritmos de búsqueda contribuyen a concebir al conocimiento como fragmentos o piezas que deben ser encontradas, como porciones completas y discretas que proveen un saber acabado y estable. Para los estudiantes, no importa la fuente ni la autoría; se constituye un género amplio, "los videos de YouTube", que valen porque dan el conocimiento necesario y correcto para resolver una tarea o examen escolar y para "fijar" un tema o "grabarlo" en sus mentes. Los docentes se pliegan a la economía de la atención que valora la brevedad, aunque son críticos de los contenidos de estos videos, sobre todo si son considerados inapropiados en términos ideológicos.

Las escuelas en las que realizamos esta investigación, de muy diferente corte social, intentan movilizar pedagogías progresistas para desafiar el tradicional "orden explicador", pero los docentes se sienten como Sísifo, empujando una roca que no avanza. Los estudiantes buscan videos breves que proveen "explicaciones", algo reforzado por los algoritmos ya que ese término es una etiqueta habitual de los videos educativos. Aunque dicen valoran los que sus docentes proponen, los estudiantes usan otros criterios para las búsquedas que realizan de forma autónoma, eligiendo los primeros videos que aparecen en los resultados, que suelen ser los más populares. Los videos no son analizados o criticados por los estudiantes como textos

o materiales audiovisuales, sino que aparecen como producciones portadoras de información.

Un elemento interesante de lo registrado en esta investigación es que los estudiantes prefieren ver edutubers, cuyos videos no tienen un gran despliegue de producción y suelen ser muy sencillos en términos audiovisuales, pero que van directo al punto de lo que el curriculum demanda. Sus elecciones están más alineadas con el "orden explicador" de la escolaridad tradicional, ahora amplificada por los medios globales conectivos, que con los valores que expresan los docentes de sus escuelas, que privilegian la investigación, la creación y la capacidad de hacerse preguntas e indagar por sí mismos. Así, puede observarse que, pese a estrategias y principios pedagógicos que valoran la autonomía intelectual, los estudiantes siguen preocupados por las pruebas, que continúan siendo un nodo central de la escolaridad.

Una línea de investigación que queremos profundizar en las próximas etapas es el análisis de los logros efectivos de las pedagogías de la autonomía y la emancipación privilegiadas en ambas escuelas, que pueden ser más ambivalentes y contradictorios de lo que una primera lectura puede suponer (Durler, 2015). Es importante reconocer que siempre existe una tensión o paradoja en las pedagogías emancipatorias que intentan apartarse del "orden explicador" denunciado por Rancière (2003) y al mismo tiempo tienen que proponer algún orden o jerarquía cultural que puede llegar a reinstituir este orden explicativo (Bingham y Biesta, 2010). En esa dirección, habría que indagar con más profundidad las estrategias pedagógicas docentes para ver qué márgenes tienen los estudiantes para apartarse de la presión por acomodarse al curriculum y por resolver de modo eficiente los requisitos del trabajo escolar, incluyendo el éxito en los exámenes.

También queremos señalar algunas limitaciones metodológicas de nuestro abordaje. Es posible que los estudiantes sean capaces de usar las competencias y estrategias críticas que aprendieron en la escuela en otros contextos, y que eso no pueda observarse solamente a partir de analizar sus formas de búsqueda de la información. En este sentido, el aprendizaje algorítmico puede no ser tan poderoso como aparenta si se mira desde otro ángulo y en otros ámbitos de prácticas. Sin embargo, hay que considerar seriamente las dificultades expresadas por estos docentes para promover una mayor reflexividad crítica en sus estudiantes. Como señala Lisa Gitelman, "los

motores de búsqueda y las plataformas están contribuyendo a cambiar cómo sabemos y qué sabemos" (2014, p. 80), y aunque la datificación es celebrada por algunos porque simplifica la vida, sus costos epistemológicos y políticos permanecen opacos y no se están discutiendo en la agenda pública con la profundidad que esta transformación amerita.

El último punto que pretendemos abordar refiere precisamente a esta opacidad. Ni los docentes ni los estudiantes refirieron a políticas públicas o a discusiones más amplias sobre los saberes y sobre los materiales audiovisuales que utilizan. Los usos de YouTube parecen definirse por los recursos y orientaciones de cada docente y por los gustos y conveniencia personales de los estudiantes, pero esas prácticas siguen los protocolos de los medios digitales conectivos. En ese contexto, las pedagogías escolares, aun cuando lo intentan, no tienen el suficiente poder para realinear las prácticas de conocimiento hacia modos distintos a los que proponen los modelos de negocio de las plataformas para reorientarlas hacia el bien común y hacia nociones públicas sobre el conocimiento valioso (Appadurai y Morozov, 2021). La magnitud de lo que está en juego excede a lo que docentes y estudiantes pueden resolver por su cuenta, y necesita ser abordado por las políticas públicas como una cuestión relevante para la formación docente y el trabajo pedagógico institucional.

Agradecimientos

Esta investigación fue posible gracias al aporte generoso del Rijskbanken Jubileum Fond, que financia el Proyecto RED (Reconfigurations of Educational (In)Equalities in a Digital World) (GI19-1500), en el que participamos. Queremos agradecer a nuestros colegas del proyecto por las conversaciones y discusiones sobre medios digitales, escuelas y desigualdades. También agradecemos a Benito Castro Pérez, que desarrolla una investigación similar en escuelas mexicanas, y a Martín Rajnerman, que participó del trabajo de campo en Argentina.

Referencias

Agar, J. (2006). What Difference did Computers Make? Social Studies of Science, 36(6), 869-907.

Alirezabeigi, S. (2021). In Between Continuity and Rupture: On Taskified Classroom Practices. Ph.D. Dissertation, Faculty of Psychology and Educational Sciences, KU-Leuven.

Appadurai, A. (1996). Modernity at Large. Cultural Dimensions of Globalization. Minneapolis & London: University of Minnesota Press.

Appadurai, A. (2 Abril 2020) Gradual learning, the urgency of knowledge and the connectivity of humanity" UNESCO Futures of Education Ideas LAB. Disponible en: https://en.unesco.org/futuresofeducation/appadurai-gradual-learning-urgency-knowledge

Appadurai, A. y E. Morozov (2021). Digital Challenges. Documento producido para la Futures of Education Initiative (mimeo). Marzo 2021.

Benasayag, A. (2020). Discusiones en torno a la relación entre cine y escuela: De omisiones, reduccionismos y posibilidades en la experiencia argentina ante el itinerario del sistema educativo francés. Saberes y Prácticas. Revista de Filosofía y Educación, 5(2), 1–21.

Bingham, Ch. Y G. Biesta (2010). Jacques Rancière: education, truth, emancipation. London: Bloomsbury Publishing.

Boczkowski, P. J., Mitchelstein, E. y M. Matassi (2018). "News comes across when I'm in a moment of leisure": Understanding the practices of incidental news consumption on social media. New Media & Society, 20(10), 3523-3539. DOI:10.1177/1461444817750396

Braun, V. y V. Clarke (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? Qualitative Research in Psychology, 18:3, 328-352. DOI: 10.1080/14780887.2020.1769238

Burrell, J. (2012). Invisible Users. Youth in the Internet Cafés of Urban Ghana. Cambridge, MA: The MIT Press.

Caruso, M. (2019). Geschichte der Bildung und Erziehung. Medienentwicklung und Medienwandel. Paderborn: Verlag Brill-Schöningh.

Castells, M. (2013). Communication Power. Oxford, UK: Oxford University Press.

Castro, E. (2014). Introducción a Foucault. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Castro Pérez, B. (2022). Prácticas con YouTube en el ámbito escolar. Un análisis de las formas de trabajo escolar con videos digitales en escuelas secundarias de la Ciudad de México. Tesis de maestría en Investigación con especialidad en Investigación Educativa, DIE-CINVESTAV.

Charlot, B. (2007). La relación con el saber. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Covington, P.; Adams, J., y Sargin, E. (2016). Deep Neural Networks for YouTube Recommendations. Google. Mountain View, California. DOI: 10.1145/2959100.2959190

Couldry, N. y Mejías, U. (2019). The costs of connection. How data is colonizing human life and appropriating it for capitalism. Palo Alto, CA: Stanford University Press.

Cunningham, S. y Craig, D. (2020) Global social media entertainment. In Shimpach, S. (ed.) The Routledge Companion to Global Television (pp. 49-59). New York: Routledge.

Cunningham, S. y Craig, D. (2019). Social media entertainment. The new intersection of Hollywood and Silicon Valley. New York: New York University Press.

Crary, J. (2013). 24/7: Late capitalism and the ends of sleep. London: Verso.

Day Good, K. (2020). Bring the World to the Child. Technologies of Global Citizenship in American Education. Cambridge, MA: The MIT Press.

Debove S., T. Fuchslin, T. Louis y P. Masselot (2021). French Science Communication on YouTube: A Survey of Individual and Institutional Communicators and Their Channel Characteristics. Frontiers in Communication, 6:612667. DOI: 10.3389/fcomm.2021.612667

Dijck, J. van, Poell, T. y De Waal, M. (2018). The Platform Society. Public Values in a Connective World. Oxford, UK: Oxford University Press.

Dijck, J. van (2016). La cultura de la conectividad: Una historia crítica de las redes sociales. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Donhauser, D. y C. Beck (2021). Pushing the Max Planck YouTube Channel with the Help of Influencers. Frontiers in Communication. 5:601168. DOI: 10.3389/fcomm.2020.601168

Döring, N. y R. Mohseni (2020). Gendered hate speech in YouTube and YouNow comments: Results of two content analyses. Studies in Communication and Media, 9 (1), 62-88.

Doueihi, M. (2010). La gran conversión digital. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Durler, H. (2015). L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Dussel, I. (2022). ¿Estamos ante el fin de la escuela? Transformaciones tecnológicas y pedagógicas en la pospandemia. Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación No. 51, 31-48. DOI: 10.34096/iice.n51.11333

Dussel, I. (2020). Educational technology as school reform: Using Actor-Network-Theory to understand recent Latin American educational policies. En: Guorui Fan y T. S. Popkewitz (eds.), International Handbook on Educational Policy Studies. Vol. 2: School/University, Curriculum and Assessment (35-53). Singapur: Springer. DOI: https://doi.org/10.1007/978-981-13-8343-4

Dussel, I. y A. Benasayag (2019). Digital media production outside the school. Youth knowledge and cultural participation in Argentina and Mexico. In: Sefton-Green, J., Erstad, O. (Eds.), Learning Beyond the School: International Perspectives on the Schooled Society (133-150). London: Routledge.

Dussel, I. y G. Fuentes Cardona (2021). Los grupos de WhatsApp y la construcción de nuevas ciudadanías en las escuelas: Un estudio de caso con docentes en Ciudad de México. Educaçao e Sociedade, 42, 1–18. DOI: https://doi.org/10.1590/es.251642

Eubanks, V. (2018). Automating inequality. How high-tech tools profile, police and punish the poor. London: St. Martin´s Press.

Ferrante, P. y B. Igarzábal, B. (2018). Experiencias culturales de la juventud en un mundo conectado. Ponencia presentada al Congreso del Centro Estudios sobre Medios y Sociedad en Argentina (MESO) 2018. Universidad de San Andrés, Buenos Aires, Argentina.

Galison, P. (2016). Limits of localism: The scale of sight. In: W. Doniger, P. Galison y S. Neiman (eds.) What Reason Promises. Essays on Reason, Nature, and History, pp. 155-170. Berlin/Boston: De Gruyter.

Gil-Quintana, J., V. Malvasi, B. Castillo-Abdul y L. M. Romero-Rodríguez (2020). Learning Leaders: Teachers or Youtubers? Participatory Culture and STEM Competencies in Italian Secondary School Students. Sustainability 12, 7466; DOI:10.3390/su12187466

Gitelman, L. (2014). Searching and thinking about searching JSTOR. Representations, 127 (1), 73-82

Halpern, O. (2014). Beautiful Data. A History of Vision and Reason since 1945. Durham, NC & London: Duke University Press.

Jenkins, H., S. Ford, y S. Green (2013). Spreadable media. Creating value and meaning in a networked culture. New York: New York University Press.

Jin, D.Y. (2020). Globalization and Media in the Digital Platform Age. New York and London: Routledge-Taylor & Francis.

Livingstone, S. y Sefton-Green, J. (2016). The Class. Living and learning in the Digital Age. New York: New York University Press.

López Aguilar, J.L., J. Maza-Córdova, F. Tusa (2020). Educar en el contexto digital: el reto de ser edutuber. Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação, E25, 188-200.

McLeod, J. (2009). Youth studies, comparative inquiry, and the local/global problematic- Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies, 31 (4), 270-292.

Meikle, G. (ed.) (2020). The Routledge Companion to Media and Activism. New York and London: Routledge.

Moghavvemi, S., Sulaiman, A., Jaafar, N. I., & Kasem, N. (2018). Social media as a complementary learning tool for teaching and learning: The case of youtube. The International Journal of Management Education, 16(1), 37–42. DOI: 10.1016/j.ijme.2017.12.001

Moisio, S. (2018). Geopolitics of the Knowledge-Based Economy. London & New York: Routledge.

Noble, S. (2018). Algorithms of Oppression. How Search Engines Reinforce Racism. New York: New York University Press.

O´Neil, C. (2016). Weapons of Math Destruction: how Big Data Increases Inequality and Threatens Democracy. New York: Crown Publishers.

Ofcom (2022). Children and parents: media use and attitudes report 2022. Informe de investigación, disponible en: https://www.ofcom.org.uk/__data/assets/pdf_file/0024/234609/childrens-media-use-and-attitudes-report-2022.pdf

Orgeron, D., M. Orgeron y D. Streible (eds.) (2012). Learning with the lights off: educational film in the United States. New York: Oxford University Press.

Paracharissi, Z. (2010). A Private Sphere. Democracy in a Digital Age. Cambridge, UK: Polity Press.

Perrotta, C., Gulson, K.N, Williamson, B. y Witzenberger, K. (2021). Automation, APIs and the distributed labour of platform pedagogies in Google Classroom. Critical Studies in Education, 62(1), 97-113. DOI: 10.1080/17508487.2020.1855597

Plantin, J. C., Lagoze, C., Edwards, P. N., y Sandvig, C. (2018). Infrastructure studies meet platform studies in the age of Google and Facebook. New media & society, 20(1), 293-310.

Poovey, M. (2017). Why Post-Factuality is So Difficult to Fight. Bildungsgeschichte. International Journal for the Historiography of Education 7(2), 220-223.

Rancière, J. (2003). El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Barcelona: Laertes.

Regueira, U., Alonso-Ferreiro, A., y Da-Vila, S. (2020). Women on YouTube: Representation and participation through the Web Scraping technique. Comunicar 28 (63). DOI: https://doi.org/10.3916/C63-2020-03

Rizvi, F. (2012). Mobilities and the transnationalization of youth cultures. In: N Lesko & S Talburt (eds.), Keywords in Youth Studies. Tracing affects, movements, knowledges (pp. 191-213). Routledge: London.

Sadin, E. (2017). La humanidad aumentada. La administración digital del mundo. Buenos Aires: Caja Negra Editorial.

Scolari, C. y D. Fraticelli (2017). The case of the top Spanish YouTubers: Emerging media subjects and discourse practices in the new media ecology. Convergence, 25(3), 496-515.

Selwyn, N., Cumbo, B. y L. Pangrazio (2022). Data classes: an investigation of the people that 'do data' in schools. In: Pangrazio, L. and Sefton-Green, J. (eds) Learning to live with datafication: educational case studies and initiatives from around the world. London and New York: Routledge. (preprint) DOI: 10.4324/9781003136842-4

Serra, S. (2011). Cine, escuela y discurso pedagógico. Articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo XX en Argentina. Buenos Aires: Editorial Teseo

Snickars, P. y P. Vonderau (eds.) (2009). The YouTube reader. Stockholm: National Library of Sweden.

Srinivasan, R. (2017). Whose Global Village? Rethinking How Technology Shapes Our World. New York: New York University Press.

Srnieck, N. (2018). Capitalismo de plataformas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Caja Negra Editora.

Stiegler, B. (2009). The Carnival of the new screen: From hegemony to isonomy. In P. Snickars y P. Vonderau (Eds.), The YouTube reader (40-59). Stockholm:National Library of Sweden.

Strangelove, M. (2010). Watching YouTube: Extraordinary videos by ordinary people. Toronto: University of Toronto Press.

Strathern, M. (1996). Cutting the Network. The Journal of the Royal Anthropological Institute, 2 (2), 517-535.

Williamson, B. y A. Hogan (2020). Commercialisation and privatization in / of education in the context of Covid-19. Education International Research. Available at https://issuu.com/educationinternational/docs/2020_eiresearch_gr_commercialisation_privatisation?fr=sZDJkYjE1ODA2MTQ

Winocur, R. e I. Dussel (2021). Memes production as parodic activism: Inclusion and exclusion in young people's digital participation in Latin America. In: Frau, D., S. Kotilanen, M. Pathak-Shelat, M. Hoechsmann, S. Poyntz (eds.), Handbook of Media Education Research, pp. 33-45. London: WileyBlackwell Publishers.

Zhou, Q., Lee, C. S., Sin, S.-C. J., Lin, S., Hu, H., & F. F. M. Bin Ismail (2020). Understanding the use of YouTube as a learning resource: a social cognitive perspective. Aslib Journal of Information Management, 72(3), 339–359. DOI:10.1108/ajim-10-2019-0290

Zuboff, S. (2019). The age of surveillance capitalism: The fight for a human future at the new frontier of power. New York: Public Affairs.

Acerca de los autores

Patricia Ferrante

Es doctora en ciencias sociales por la FLACSO Argentina, Magister en Relaciones y negociaciones Internacionales con un título conjunto de FLACSO Argentina, la Universidad de San Andrés y la Universidad de Barcelona y licenciada en Ciencia Política por la UBA. Es docente e investigadora del área de comunicación y cultura de la FLACSO, desde donde integra el proyecto internacional RED – Reconfiguraciones de la desigualdad educativa en un mundo conectado. Es profesora y coordinadora de la unidad de educación digital de la Universidad Pedagógica Nacional.

Inés Dussel

Es Profesora Investigadora del DIE-CINVESTAV, México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México, Nivel III. Fue directora del Área Educación de FLACSO/Argentina entre 2001 y 2008. Es Doctora en Educación (Ph.D.) egresada de la Universidad de Wisconsin-Madison, Lic. en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires, y Magister en Ciencias Sociales de FLACSO/Argentina. Fue profesora visitante en las Universidades de Melbourne, Paris 8 y Humboldt de Berlin. Es co-editora de la revista Paedagogica Historica y Secretaria de la International Standing Conference for the History of Education. Recibió en 2018 el Humboldt Research Award, otorgado por la Alexander von Humboldt Stiftung (Alemania) en reconocimiento a su trayectoria académica.

Aprender las cuestiones socialmente vivas con medios digitales. El caso de la formación docente en el AMBA, Argentina

Learn social issues or controversial issues with digital media. The case of teacher training in AMBA, Argentina

Virginia Saez[1]

Ana Paula Cappadona[2]

Lucio Nemirovsky[3]

Resumen: Este artículo tiene un doble objetivo: describir y analizar los aprendizajes de las cuestiones socialmente vivas con medios digitales y recursos multimediales; y caracterizar las potencialidades de estos medios en las clases de Ciencias Sociales a partir de la educación remota de emergencia. Estas transformaciones trajeron mutaciones en el oficio de ser estudiante. Desde la perspectiva instrumental identificamos aprendizajes vinculados con: la administración del tiempo personal, la organización de los recursos multimediales y las nuevas demandas de aprendizaje. Por su parte, desde la perspectiva social los/as estudiantes de formación docente reconocen aprendizajes referidos a estas nuevas formas de participación en los medios digitales, vinculadas con: el uso de las redes sociales para las tareas de aprendizaje, la búsqueda, selección y lectura colaborativa de fuentes y documentos y el cuidado en internet. Y desde la perspectiva psíquica, se identifica un malestar asociado a la incertidumbre vinculada con los nuevos regímenes de cursada y acreditación. Estos resultados son de gran valor para pensar la enseñanza de las ciencias sociales en la etapa post pandemia.

Palabras claves: Ciencias Sociales, medios digitales, aprendizaje, enseñanza

Abstract: This article aims, on the one hand, to describe and analyze the learning Social Issues or Controversial Issues whit digital media and multimedia resources; and on the other, to characterize the potentialities of these media in Social Sciences

[1] CONICET-IICE/UBA, Argentina, email: educaciondelamirada@gmail.com
[2] IICE/UBA, Argentina, email: ani.cappadona@gmail.com
[3] IICE/UBA, Argentina, email: luchonemi@gmail.com

classes from emergency remote education. These transformations brought mutations in the job of being a student. From the instrumental perspective we identify learning linked to: personal time management, organization of multimedia resources and new learning demands. On the other hand, from the social perspective, the students recognize learning related to these new forms of participation in digital media, linked to: the use of social networks for learning tasks, the search, selection and collaborative reading of sources and documents and care on the internet. And from the psychic perspective, a malaise associated with the uncertainty linked to the new course and accreditation regimes is identified. These results are of great value to think about the teaching of social sciences in the post-pandemic stage.

Keywords: social sciences, digital media, learning, teaching

Forma de citar: Saez, V., Cappadona, A. & Nemirovsky, L. (2022). Aprender las cuestiones socialmente vivas con medios digitales. El caso de la formación docente en el AMBA, Argentina. *Voces de la educación, número especial*, 197-216.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Aprender las cuestiones socialmente vivas con medios digitales. El caso de la formación docente en el AMBA, Argentina

Introducción

La pandemia COVID 19 nos enfrentó a modificar las formas de enseñanza y a incorporar en la experiencia estudiantil los medios digitales para sostener la educación remota. La apertura de espacios digitales interroga la delimitación estática de los espacios educativos y nos abren el camino para nuevos aprendizajes.

Identificamos una mutación de los usos de las tecnologías y los sentidos que adquirieron, consecuencia de la reconfiguración de las propuestas en función de los contextos emergentes. ¿Qué experiencias estudiantiles se habilitaron con estas propuestas? ¿Qué nuevas demandas emergen? ¿Cómo mutó el oficio de estudiante con educación remota? ¿Cómo se "las arreglaron" para seguir las propuestas virtuales?

En este artículo nos proponemos, por un lado, describir y analizar los aprendizajes vinculados a la incorporación de los medios digitales y los recursos multimediales en las clases de Ciencias Sociales a partir de la educación remota de emergencia; y por el otro, caracterizar las potencialidades de estos medios. Para ello retomaremos la voz de los/as[4] estudiantes de formación docente del AMBA[5] y tendremos en consideración diferentes dimensiones (técnico -instrumental, social y psíquica) para acercarnos a una mirada compleja del fenómeno. Sostenemos como supuesto inicial que la forma que adopta el conocimiento social está vinculada con los medios digitales disponibles.

[4] La elección de un uso binario del lenguaje en el artículo no refleja una intención política de excluir a las diversidades sino más bien expresa las tensiones y los procesos de construcción de acuerdos a nivel nacional acerca del uso del lenguaje inclusivo que involucran el repensar el rol que el discurso y las palabras tienen en la constitución de una sociedad más igualitaria basada en relaciones de respeto.

[5] el Área Metropolita de Buenos Aires (AMBA) es la zona urbana común que conforman la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y los siguientes 40 municipios de la Provincia de Buenos Aires.

Enfoque Metodológico

Este trabajo se enmarca en dos proyectos[6] que toman como objeto de estudio la construcción de conocimiento sobre los medios digitales en la formación docente inicial. Los objetivos del artículo son, en primer término, describir y analizar el aprendizaje de las cuestiones socialmente vivas (Brossais, 2017) con medios digitales y recursos multimediales a partir de la educación remota de emergencia; y en segunda instancia, caracterizar las potencialidades de estos medios.

Dadas las características del problema de investigación el abordaje metodológico propuesto en el plan de trabajo fue cualitativo. La investigación cualitativa es consistente con el interés de nuestro trabajo de acceder a una comprensión más compleja y profunda del fenómeno de estudio, que nos coloca ante la posibilidad de contribuir a sumar conocimiento interpretativo y elaborar hipótesis sustantivas (Sirvent, 2003). De ahí la necesidad de asumir un conjunto de decisiones y desplegar estrategias y técnicas metodológicas de corte cualitativo.

Ahora bien, el quehacer en la investigación se modificó en el contexto de la pandemia, e impactó en el modo en que pensamos nuestro campo de investigación. Nos obligó a reflexionar sobre cómo investigar sin un contacto físico con el otro, en el corto y mediano plazo con las restricciones impuestas. Hemos descubierto la adaptabilidad de nuestro objeto de investigación y las posibilidades que nos abren las tecnologías digitales.

En esta primera etapa, que aquí presentamos, la recolección de información fue mediante 111 respuestas de una encuesta auto administrada con un guion semi-estructurado (Piovani, 2018) diseñada en un formulario autoadministrado y 12 entrevistas abiertas con estudiantes que cursan tanto en los Institutos Superiores de Formación Docente como en la Universidad, del AMBA.

El cuestionario y las entrevistas se estructuraron en base a potencialidades y dificultades del aprendizaje con medios digitales, y las percepciones sobre los

[6] El Proyecto UBACyT (20020190200224BA) "La construcción de conocimiento sobre los medios de comunicación en la formación docente. Un estudio sobre sus sentidos y prácticas" Proyecto concursado en la categoría de Modalidad II (bianual) en el marco de la Programación Científica UBACyT 2020. Y el Proyecto PICT-2019-01850 "La Educación Mediática en la formación docente. Un estudio sobre sus sentidos y prácticas". Ambos con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

cuidados necesarios a la hora de usar medios digitales. La encuesta fue probada primero por estudiantes de un curso de un profesorado de la CABA, luego de esa prueba piloto se ajustaron los ejes y preguntas de la versión final del instrumento. Los testimonios se citan guardando el anonimato y especificando género, y año de cursada de la carrera docente.

Mutación del oficio de estudiante con medios digitales

El trabajo con medios digitales durante la pandemia evidenció potencialidades y dificultades de medios digitales, y una necesidad de actualizar nuestra mirada sobre lo que es "una clase", cómo enseñar en las escuelas y cuál es el "oficio de estudiante".

Tras cuestionar el determinismo tecnológico, según el cual la tecnología en sí y de por sí producirá, inevitablemente, tipos particulares de aprendizaje (ya sean liberadores o mecánicos y reductivos) consideramos que el uso de los medios digitales se desarrolla en procesos sociales y culturales más amplios. Es sólo en estos contextos sociales de uso donde las tecnologías cobran significado. Tras la mutación de la experiencia escolar (Dubet y Martuccelli, 1998) desde la pandemia, se produjeron cambios en el oficio de estudiante (di Napoli, Goglino y Bardin, 2022; Iglesias y di Napoli, 2021).

Algunas características de la experiencia escolar (como la organización del espacio y el tiempo, el grado de directividad de las consignas, los recursos multimediales utilizados, entre otras) tuvieron efectos en las prácticas estudiantiles y devinieron en nuevos aprendizajes sobre el oficio estudiantil. Se trata de aspectos que no escapan al diseño de la formación en la presencialidad, pero que sus modificaciones en el 2020 trajeron transformaciones en las formas de estudiar y atravesar la experiencia escolar.

Para lograr una comprensión integral de estas transformaciones se propone un acercamiento al objeto desde diferentes dimensiones: técnico -instrumental, social y psíquica. Desde la perspectiva instrumental se caracteriza el aprendizaje en relación con los contenidos y el objeto de conocimiento, las fuentes de las que surgen los contenidos, el tipo de demanda cognitiva requerida, la interpretación y tipo de tarea, el conocimiento que se genera y promueve, entre otros aspectos. La perspectiva social permite comprender el aprendizaje desde el tipo y redes de comunicación, la

interacción, las formas de participación y el enmarcamiento, entre otras cuestiones que hacen a la trama de las clases. Finalmente, la perspectiva psíquica posibilita acercarse a la vida emocional del aprendizaje, el modo de abordar las ansiedades y frustraciones y temores que se hacen presente en la formación.

En 2020 las instituciones de formación docente del AMBA armaron distintas mediaciones para llevar a cabo la educación remota de emergencia, en función de los contextos institucionales. Se propusieron aulas virtuales, comunicación vía correo electrónico y distintas redes sociales, como Instagram, WhatsApp, YouTube y Twitter.

Desde la perspectiva instrumental identificamos cambios en el medio ambiente de la clase, en un sentido amplio. Las propuestas de enseñanza incluyeron medios digitales y esto devino en una mayor flexibilidad en el uso del tiempo y el espacio. Demandaron a los/as estudiantes un rol más activo para la gestión de su tiempo personal y la definición de sus formas de navegación en la propuesta. Los/as futuros/as docentes describen que, si bien el cronograma académico era el mismo pre pandemia, se podía desplegar un aprendizaje que se acomodaba a sus tiempos personales (referían a cuestiones laborales y/o familiares). Ahora bien, al comienzo de las propuestas muchos/as manifestaron que se presentaron dificultades para la autogestión del tiempo porque se distraían con mensajes digitales y notificaciones de redes sociales. Pero desde una mirada longitudinal, a lo largo de la cursada de las materias, reconocen una reflexión metacognitiva (Flavell, 1979) sobre la organización de sus tiempos de vida y un mayor autoconocimiento para efectuar una planificación y el desarrollo del aprendizaje.

Un segundo aspecto se refiere a la organización de los materiales digitales para estudiar. Los futuros docentes reconocen un aprendizaje vinculado a la descarga, ordenamiento y disposición de los recursos multimediales para estudiar. Desde las propuestas de enseñanza se utilizaron materiales que se re significaron para compartirse en los entornos virtuales (Saez et al, 2021). Estos recursos no solo fueron proporcionados por los/as profesores, algunos los aportaron los estudiantes, y los socializaron en los espacios formales propuestos para la enseñanza (aulas virtuales, campus, chats colectivos de WhatsApp) y por redes sociales. Una futura docente aludió: “no sabía cómo organizarme con lo digital porque no tengo mucha experiencia. En cada materia tenía textos, imágenes, videos, links y muchas veces no

sabía dónde lo había descargado" (Estudiante mujer, 2to año). Desde distintas voces estudiantiles reconocen que se les brindó abundante material en distintos formatos y lenguajes (escrito, fotográfico, audiovisual, auditivo, entre otros). Esto demandó aprender a descargar y ordenar el material para acceder sin acceso a internet. Algunos/as mencionaron que no descargaban todos los recursos, sino que elegían qué querían conservar según su planificación de estudios e intereses personales.

Una tercera consideración a tener presente son las nuevas demandas de aprendizaje (Doyle, 1998) que aparecen en las tareas virtuales. Los/as estudiantes identifican una diferenciación de las consignas y actividades ofrecidas en las propuestas de enseñanza presenciales y las virtuales. Las tareas solicitadas en las aulas virtuales y/o enviadas por correo electrónico o WhatsApp son descritas como "consignas cerradas" "más detalladas", "específicas" y "con menor espacio para la duda". Esto puede vincularse con la lógica de anticipación o de programación de la enseñanza en entorno virtuales, que podría llevar a un riesgo de exceso de directividad y reducir la complejidad cognitiva del tipo de proceso qué queremos generar en los estudiantes. Las intervenciones docentes y las consignas constituyen un soporte que modelan y definen el sentido de la tarea para los/as estudiantes (Mazza, 2013). Con el exceso de directividad se corre el riesgo qué desde la propuesta de enseñanza se le dé un sentido a la tarea que terminé imponiéndose al sentido que los estudiantes le pudieron dar. Se obture el proceso de búsqueda y construcción de un sentido personal.

Desde la perspectiva psíquica, se identifica un malestar asociado a la incertidumbre vinculada con los nuevos regímenes de cursada y acreditación. Los/as estudiantes mencionan un aprendizaje vinculado a tolerar los cambios que conllevo la virtualidad y la falta de respuestas certeras respecto a la vuelta a la presencialidad. Así también emergieron preocupaciones vinculadas con emergentes que puedan afectar los requisitos de partida que requieren los medios digitales, como son: conectividad, dispositivos con espacio de almacenamiento, y conocimientos informáticos requeridos para navegar en los entornos virtuales propuestos desde los diseños de enseñanza.

Aprender a participar en medios digitales. las clases de ciencias sociales

Desde la perspectiva social es preciso analizar el tipo de relación que se estableció con los/as estudiantes, a partir del diseño propuesto. La pérdida del contacto físico

hizo que los/as formadores elaboraran una serie de dispositivos y componentes articulados que acercaran el conocimiento social. La puesta a disposición de todos estos elementos, al mismo tiempo que constituye un soporte para el proceso que va a realizar el estudiante, propone ciertas formas de comunicación y participación. Tales prácticas culturales se inscriben dentro de una cultura participativa (Jenkins, 2008) donde los roles de productor y lectoautor (Moreno, 2008) se imbrican favoreciendo la simetría en las relaciones intersubjetivas.

Los/as estudiantes reconocen aprendizajes referidos a estas nuevas formas de participación en los medios digitales, vinculadas con: el uso de las redes sociales para las tareas de aprendizaje, la búsqueda, selección y lectura colaborativa de fuentes y documentos y el cuidado en internet.

Las redes sociales utilizadas (Instagram, WhatsApp, YouTube y Twitter) fueron propuestas en algunos casos por los/as profesores y en otros por los/as estudiantes para favorecer la circulación de información y el intercambio de materiales. En estos espacios circuló con gran presencia las voces estudiantiles, asociadas con la necesidad de participar, comentar, reaccionar y compartir y superar espacios digitales estáticos. Los/as estudiantes percibieron estos espacios virtuales como lugares de interacción entre pares, de interés y motivación, allí se complementaron y/o amplificaron actividades que se brindaban en las aulas virtuales.

En este ecosistema de medios conectivos (Van Dijck, 2016), los usos pedagógicos dialogan[7] con los usos domésticos[8] y las prácticas extendidas en la cultura y la sociedad. El uso doméstico de estas redes entre los/as futuros docentes se ha generalizado con intencionalidades comunicativas, para compartir visiones, intereses y gustos. Ahora bien, estás redes no constituyeron espacios centrales en los diseños de enseñanza para organizar repertorios y la circulación de materiales. Algunas experiencias educativas inspiradoras (Martínez Hernández, 2020; Moragrega y Mesa-Gresa, 2021; Zuber Schachner, Vigliecca & Martín, 2020) muestran la potencialidad de las redes en cuanto a reunir información organizada a partir de uso de hashtags, construir conocimientos compartidos y resignificar otros.

[7] Referimos cuando los medios digitales son utilizados como herramientas para el estudio académico, en la escuela o fuera de ella.
[8] Nos referimos a los usos de los medios digitales en la esfera personal.

Un segundo aspecto es la búsqueda, selección y lectura colaborativa de fuentes y documentos (Melo Florez, 2017). Tanto en las aulas virtuales como en las redes sociales se desarrollaron prácticas colaborativas para circular materiales confiables y pertinentes a los contenidos, que complementen los materiales brindados por los/as profesores. Aluden a la verificación de las fuentes, para asegurar información fiable y diversidad de documentos.

La digitalización y la creación de diversas redes sociales contribuyó en la transformación de las lógicas de producción y circulación de la información, y de los modos de comunicarnos y relacionarnos con otros sujetos. Las redes sociales son en la actualidad la principal vía de acceso a noticias y la forma más habitual de consumir información (Kümpel, 2019). En este ecosistema de medios hay un gran flujo de información, lo cual posibilita: por un lado, acceder a mucha información de manera rápida y sencilla, y por otro lado posibilita la circulación y viralización inmediata de noticias no verificadas o noticias falsas (Fake News). Calvo y Aruguete (2020) sostienen que los mensajes que circulan por las redes sociales están plagados de vacíos informativos que son llenados por los/as usuarios/as. Las redes sociales permiten que la tarea de informar no esté restringida a profesionales y alientan fenómenos como el Clickbait (donde el titular o la imagen de portada son intencionalmente provocadores, pero no informativos) o noticias falsas pero llamativas para conseguir visualizaciones, suscripciones y Likes que aumentan la popularidad del canal, independientemente de la veracidad de su contenido. De esta forma, se construye una desinformación de la audiencia al sobreexponer algunos puntos de vista (populares, pero no necesariamente verdaderos o confiables) y ocultando otros, donde lo que importa no es la veracidad o no de los hechos, sino que sean creídos por los/as usuarios/as (Gutiérrez-Martín, Torrego-González y Vicente-Mariño, 2019).

Algunos/as estudiantes hicieron alusión de que antes de compartir un material al resto de su clase:

> me fijo de la fuente en realidad y no busco de una sola fuente sino de diversas fuentes Registro la fuente de la que extraigo la fuente, y contrasto con otras (Estudiante mujer, 2do año)

> Reviso si los datos principales coinciden en la mayoría de las fuentes, para descartar datos básicos. Busco páginas que sean de educación confiables. (Estudiante mujer, 3re año)

> Analizo el/la/los autor/a/es, busco en fuentes conocidas confiables, la fecha de publicación, la redacción. (Estudiante varón, 2do año)

> no me dejo llevar por el primer resultado que sale en el buscador, trato de tener un previo conocimiento de cómo buscar correctamente en la web (Estudiante mujer, 4to año)

> Uso google académico a la hora de buscar información. No tomo lo que leemos en noticias periodísticas como la verdad." (Estudiante varón, 4to año)

La cultura participativa, en los entornos digitales, para la búsqueda, selección y lectura colaborativa de fuentes y documentos abre la posibilidad de crear una experiencia formativa haciendo dialogar la vida escolar con las prácticas sociales y los lenguajes multimedia (Dussel, 2021).

Y un tercer aprendizaje vinculado a la participación en medios digitales se centró en el fomento de prácticas de participación cuidadas, entre ellas se destacan algunas que refieren a la seguridad de los datos y a cuidar la exposición de datos privados. Entre las precauciones mencionan:

> Cuando uso los medios digitales mayormente siempre en privado mis cuenta en privado (Estudiante varón, 4to año)

> No colocar información de índole personal (Estudiante mujer, 4to año)

> estoy atenta a las cuentas falsas o de gente que podría resultar un potencial peligro para las infancias o adolescentes que naveguen en estos sitios (Estudiante mujer, 3er año)

> Usar antivirus, no aceptar contactos desconocidos, no creer todo lo que una lee... (Estudiante mujer, 2do año)

> cuido mi privacidad y el acceso a registros personales de contactos, imágenes spam y virus (Estudiante varón, 2to año)

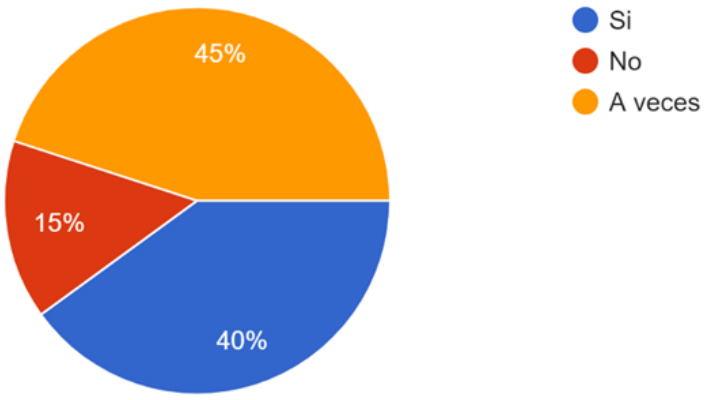
Ahora bien, los futuros docentes perciben aprendizajes sobre la participación en los espacios virtuales, sin embargo, no avanzaron en un trabajo reflexivo sobre cómo funcionan las distintas redes sociales, los imperativos comerciales y los procesos de concentración de los medios digitales y los problemas del Big Data.

La forma que adopta el conocimiento social

Los/as estudiantes reconocen un cambio en los usos de los medios digitales para los aprendizajes en Ciencias Sociales. Identifican que antes del 2020 utilizaban los espacios virtuales para buscar información sobre distintos temas asociados al conocimiento social. Tras las modificaciones en el diseño de la enseñanza con la educación remota de emergencia, surgieron nuevos usos que los potenciaron como espacios de comunicación y de circulación de recursos multimediales.

Si tomamos en consideración los recursos utilizados, los/as futuros/as docentes privilegian los materiales audiovisuales como fuente privilegiada para el estudio de los temas propuestos en las clases de ciencias sociales (Ver Gráfico 1).

Gráfico 1: Consumo de materiales audiovisuales para el estudio



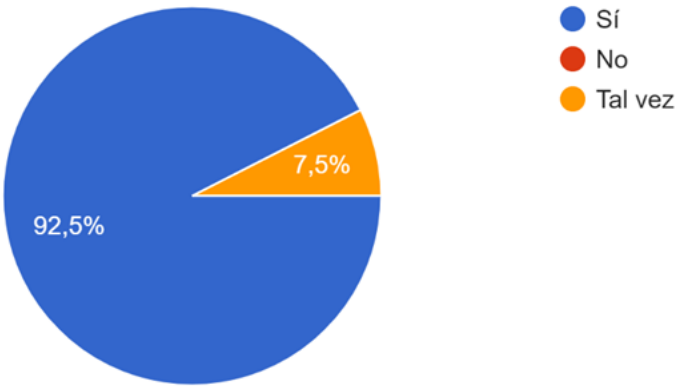
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la presente investigación

Y, por último, como mencionamos en el apartado anterior, los/as futuros/as docentes identificaron un avance en la formación de una cultura participativa, en los entornos digitales, para la búsqueda, selección y lectura colaborativa de fuentes y documentos. Si bien avanzaron en una reflexión sobre cómo acceden a la información, no hubo análisis sistemáticos de quienes son los productores de la información, el formato que se presenta etc. El estado actual de desorden informativo (Wardle y Derekhshan, 2017) exige a la formación de una mirada reflexiva sobre los medios digitales que permitan comprender la vida social (Dussel, 2021; Maggio, 2020; Saez y Carp, 2021).

Las potencialidades de los medios digitales en las clases de ciencias sociales

La mayor parte de los/as estudiantes (92,2%) consideran que los medios digitales tienen potencialidades para la educación.

Gráfico 1: Potencialidades de los medios digitales en la educación



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la presente investigación

Los/as futuros/as docentes reconocen cinco ventajas en el uso de los medios digitales en las clases de ciencias sociales.

En primer lugar, asocian la circulación de recursos multimedia con distintos lenguajes con la mejor comprensión de los conocimientos sociales. Algunos/as mencionan:

> Considero que los medios digitales son potenciales para la educación, porque nos aportan conocimientos. Muchas veces lo que nosotros no logramos entender, lo buscamos ya sea por Twitter, Youtube o por otras plataformas y podemos ver diversas miradas que capaz no miramos (Estudiante varón, 2do año)
>
> considero que los medios digitales son indispensables para estudiar en la actualidad, ya no es posible entender todo por un PDF (Estudiante varón, 4to año)
>
> mirar y escuchar materiales me abre al pensamiento crítico. Desnaturalización de visiones del mundo. (Estudiante mujer, 4to año)

En segundo lugar, los medios digitales permiten un mayor acceso al material y usar mejor el tiempo en las clases. Los/as futuras docentes dicen:

> En primer lugar, la digitalización de los textos hace que sea más fácil acceder a los mismos, estaría bueno mantener esta modalidad para no depender tanto del formato papel. Los medios digitales permiten también una mejor comunicación entre estudiantes, y entre estudiantes y docentes. (Estudiante mujer, 4to año)

> Se puede ahorrar tiempo de clase si se prepara una presentación que haga innecesario el pizarrón, pero sobre todo puede ser utilizada para ilustrar conceptos, ideas o procesos de una manera más clara que lo que muchas veces podría hacerse de forma tradicional. (Estudiante varón, 2do año)

> permiten el uso de herramientas que en la presencialidad se complica usar, ya sea presentaciones de PowerPoint o aplicaciones como Genially (Estudiante varón, 4to año)

Un tercer aspecto mencionado, es que los medios digitales amplían la accesibilidad a los materiales, los intercambios, y permiten realizar tareas de forma asincrónica que acrediten aprendizajes. Los/as estudiantes describen:

> Sería muy benéfico que la virtualidad siga, más para casos como el mío por ejemplo que soy mamá soltera y estudiar desde mi hogar me facilita que pueda hacerlo. Lamentablemente no es una opción a la que todos pueden acceder por falta de conectividad. (Estudiante varón, 4to año)

> Cuando se trata de clases grabadas a uno le permite poder manejar mejor sus horarios. Por otro lado, en tiempos donde la necesidad de trabajar es muy grande y eso condiciona. Podes manejar los tiempos, le brinda al estudiante y al grupo de profesores la posibilidad de asistir a una clase sin importar dónde se encuentre. (Estudiante varón, 2do año)

> Darle la posibilidad a personas que no tienen la movilidad para llegar a la universidad y pueden estudiar a distancia. Como algo personal, me parece interesante y positivo, poder estudiar desde mi hogar, y poder contar con toda la información a través de los medios digitales, ya que los llevas con vos por ahí de una manera más fácil, por así decir para estudiar. (Estudiante mujer, 4to año)

> En el caso de las personas que viven lejos de la institución, brinda la posibilidad de avanzar en los estudios (horarios de cursada). (Estudiante mujer, 2do año)

> Creo que para quienes ya trabajan es un poco más fácil organizar los horarios de la facultad cuando son virtuales, pero eso es bastante subjetivo. Poder cursar

> desde el hogar evitando traslados por cuestiones monetarias, de tiempo, clima. (Estudiante mujer, 2do año)

Una cuarta ventaja es que permiten conformar una comunidad de aprendizaje que perdura más allá de "las clases", con espacios de intercambio y materiales compartidos. Algunos/as estudiantes mencionan:

> Son los medios donde la información se comparte y las instituciones educativas no deberían quedarse por fuera. Tienen la potencialidad de construir comunidades de investigación que vayan más allá del ámbito institucional, que abran las puertas de las instituciones y que amplíen el vínculo entre docentes y alumnos teniendo en cuenta que dichos alumnos serán futuros colegas." (Estudiante varón, 2do año)

> También ofrece más posibilidades de investigación, identificación de fuentes confiables, búsqueda de información y calidad. (Estudiante mujer, 4to año)

> Además, se pueden hacer documentos compartidos y tener acceso a material audiovisual que queda guardado para poder ver de nuevo (sobre todo clases o videos explicativos). También se puede hacer didáctico con juegos, formularios etc. Crea la posibilidad de acceder a clase y material a pesar de no haber podido asistir por cuestiones de fuerza mayor (Estudiante varón, 4to año)

Y una última ventaja identificada es que genera un estímulo estar en un medio que "ya conocen". Una futura docente menciona "es donde estamos siempre" (Estudiante mujer, 4to año)

Sin embargo, reconocen que estas potencialidades dependerán de la disponibilidad de conectividad, equipos y conocimientos informáticos que permitan la participación digital. En palabras de los/as entrevistados/as

> Sirve siempre y cuando tengas acceso (Estudiante varón, 4to año)

> tuve problemas en la accesibilidad a internet de forma continua y segura, dado que a veces se cortaba internet, se cortaba la luz. Estuve un tiempo sin conexión a internet por un problema en telecentro y tuve que gastar mucho dinero en datos del celular para cursar (Estudiante mujer, 3er año)

> se me complicó cuando se me rompió la computadora, no pude comprarme otra pc y me faltaba la cámara web, y encima se me acaba la batería del celular (Estudiante mujer, 2do año)

> Algunas plataformas se me complicaron un poco al momento de entender el tipo de interacción con el que funcionan. Me mareo muchísimo el uso de tantas plataformas distintas: Classroom, Drive, Facebook, Zoom, Meet, Telegram, grupos de WhatsApp." (Estudiante mujer, 4to año)

> Había páginas o aplicaciones que no sabía usar, incluso hoy se me complica, pero va mejorando. (Estudiante varón, 2do año)

> Al principio era complicado conectarse a Zoom porque no sabía si había que crear una cuenta, cómo cambiar el nombre de usuario. O también cómo usar el campus, cómo subir archivos como videos/audios. O bien usar otras apps como Canva, Paddlet, etc. (Estudiante mujer, 2do año)

Reflexiones finales

A lo largo del estudio se visibilizan las mutaciones del oficio de estudiantes, en la formación docente, que se llevaron a cabo con la educación remota de emergencia y su nueva configuración de saberes. En este artículo identificamos los aprendizajes vinculados a la incorporación de los medios digitales y los recursos multimediales y caracterizamos las potencialidades de estos medios en la enseñanza de las Cuestiones Socialmente Vivas en las clases de Ciencias Sociales.

Las nuevas condiciones parecieran movilizar a construir nuevas prácticas para apropiarse de los materiales en distintos soportes y participar en los nuevos canales de comunicación, propuestos en los espacios formativos. Desde un nuevo enfoque que vincula el aprendizaje, la comunicación y la cultura la pregunta fundamental es qué necesitan saber los/as futuros/as docentes sobre los medios. En un entorno cada vez más dominado por la proliferación de medios digitales y las demandas de la cultura del consumo, es imperioso que los espacios formativos, como instituciones claves de la esfera pública, asuman un rol activo ofreciendo experiencias, perspectivas y conocimientos que podrían no encontrar de otra manera. Proponemos ofrecerles perspectivas analíticas que les permitirán llegar a juicios fundados respecto de la forma en que los medios crean significados, cómo representan el mundo y cómo plasman ideologías y valores particulares.

Desde el campo educativo nos preguntamos sobre qué y cómo deberían aprender en función de las necesidades de los ciudadanos del siglo XXI. Una sociedad democrática requiere de seres reflexivos para que puedan ejercer y hacer uso de sus

derechos ciudadanos. En la cultura multimodal del siglo XXI, en la que la información fluye constantemente, la formación ciudadana implica dominar las competencias para seleccionar la información, analizarla y transformarla en conocimiento. Esta visión supone actualizar el uso de los medios digitales en la enseñanza de las Ciencias Sociales y ampliar la formación para el uso reflexivo e inteligente de la información, que circula a través de las múltiples herramientas y redes digitales.

Identificamos una mutación de los usos pedagógicos de los medios digitales, con la educación remota de emergencia comienza utilizarse para conectar personas. La educación remota de emergencia mostró que los espacios formativos pueden mejorar la disponibilidad, uso y alfabetización en dispositivos tecnológicos y brindar modos más flexibles y creativos de usarla. Ahora hay que avanzar en la producción de conocimiento y de forma colaborativa. Los nuevos medios ofrecen la posibilidad de convertirse en comunicadores y productores culturales, alentarlos a exigir autonomía, control y posibilidades de elección. Esto aún no es reconocido desde la mirada de los futuros docentes.

Reconocemos que el análisis de estos aprendizajes y estas nuevas formas de participación estudiantil es un campo de estudio que puede ampliar la perspectiva de las humanidades digitales. Los resultados muestran un avance en la formación en un consumidor inteligente, capaz de consumir la información de forma inteligente, verificando y contrastando fuentes, determinando fuentes confiables. Ahora es necesario avanzar para la construcción de un prosumidor, ser capaz de contribuir al ecosistema mediático como un creador de información.

Las relaciones que tienen lugar en las redes sociales; el comportamiento de las y los usuarios o las interacciones de los estudiantes en entornos virtuales, afecta cada vez un número mayor de áreas de conocimiento social. ¿Cómo utilizamos las potencialidades de los medios digitales y generamos un proceso de autonomía intelectual? El ecosistema comunicacional demanda que los espacios educativos respondan y actúen en función de este dinámico entorno.

Referencias bibliográficas

Brossais, E. (2017). Subject in socially acute questions clinical didactics: a new approach to study teachers subjectivity. Sisyphus journal of education, 5 (2), 155-176.

di Napoli, P. N., Goglino, A. M., y Bardin, I. (2022). Extrañar la presencialidad y acostumbrarse a la virtualidad de la escuela secundaria en Argentina. Sentires de jóvenes estudiantes en contexto de pandemia. Praxis Educativa, 26(1), 1-25. https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260112

Doyle, W. (1998). Los procesos del curriculum en la enseñanza efectiva y responsable. Ficha de Cátedra. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones de Filosofía y Letras

Dubet, F., y Martuccelli, D. (1998). En la escuela: Sociología de la experiencia escolar (E. Gudiño Kieffer, Trad.). Losada.

Dussel, I. (2021). De la "clase en pantuflas" a la "clase con barbijo". Notas sobre las escuelas en pandemia. Anales De La Educación Común, 2(1-2), 127-138. https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/493

Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive. American Psychologist, 34(10), 906-911. Recuperado de http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906

Gutiérrez-Martín, A., Torrego-González, M. y Vicente-Mariño, M. (2019). Media education with the monetization of YouTube: the loss of truth as an exchange value / Educación mediática frente a la monetización en YouTube: la pérdida de la verdad como valor de cambio, Cultura y Educación, 31:2, 267-295, DOI: 10.1080/11356405.2019.1597443

Iglesias, A., y di Napoli, P. N. (2021). Docentes y estudiantes en la batalla cotidiana por los celulares en las aulas. Reflexiones para pensar la convivencia en la escuela secundaria de la post-pandemia. En V. Saez y A. Iglesias, Educación de la Mirada II: debates y experiencias sobre la educación en medios, comunicación y tecnologías digitales en la escuela argentina postpandemia (pp. 30-56). Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires.

Jenkins, H. (2008). Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación. España: Paidos.

Kümpel A. S (2019). The Issue Takes It All? Incidental News Exposure and News Engagement on Facebook. Digital Journalism, 7 (2), 165-186.

Maggio, M. (2020). Las prácticas de la enseñanza universitaria en la pandemia: de la conmoción a la mutación. Campus Virtuales, 9(2), 113-122.

Martínez Hernández, A. (2020). Instagram como recurso didáctico en la Educación Superior en los Grados de Infantil y Primaria. En REDINE (Coord.), Contribuciones de la tecnología digital en el desarrollo educativo y social. (pp. 124-134). Eindhoven, NL: Adaya Press. Disponible en: https://www.adayapress.com/wp-content/uploads/2020/09/contec13.pdf

Mazza. D. (2013). La tarea en la universidad. Cuatro estudios clínicos. Buenos Aires: EUDEBA.

Melo Flórez, J. A. (2017). Lectura distante, fragmentada y colaborativa en el archivo infinito. Relaciones. Estudios de historia y sociedad, 38(149), 169-189. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-39292017000100169&lng=es&tlng=es

Moragrega, I., Ballestín, R. y Mesa-Gresa, P. (2021). El uso de las redes sociales en la docencia universitaria: estudio piloto con Instagram. En Nuevos retos educativos en la enseñanza superior frente al desafío COVID-19. ICE de la Universidad de Alicante. Alicante: Ediciones Octaedro. Disponible en: https://roderic.uv.es/handle/10550/78525

Moreno, I. (2008). Escritura hipermedia y lectoautores. En V.Tortosa (ed.). Escrituras digitales. Tecnologías de la creación en la era virtual. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.

Piovani, J. I. (2018). Manual de Metodología de las ciencias sociales. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Saez, V., y Carp, D. (2021). Memes sobre las tecnologías en las escuelas. Un estudio de las producciones estudiantiles. Cuadernos.Info, (49), 281-301. https://doi.org/10.7764/cdi.49.27915

Saez,V; Güell, A; Berenstein, D; Pellegrino, P; Carp,D; Cordero Racig, M. ; Nemirovsky, L; Cappadona, A.P. (2021) Los medios digitales en el trabajo docente post pandemia. XIV Jornadas de Sociología “Sur, pandemia y después”. 1 al 5 de noviembre de 2021. Carrera de sociología. Facultad de Ciencias Sociales. UBA.

Sirvent M. T. (2003). El Proceso de Investigación. Investigación y Estadística I. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras (Opfyl).

Van Dijck, J. (2016) La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales, traducción de Hugo Salas. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Wardle, C., & Derakhshan, H. (2017). lnformation disorder toward an interdisciplinary framework for research and policymaking. Strasbourg: Council of Europe.

Zuber Schachner, S. A., Vigliecca, F., & Martín, R. B. (2020). Cierren carpetas y saquen los celulares. Potencialidades de Instagram para la enseñanza de diversidad biológica en segundo año de Educación Secundaria. Revista De Educación En Biología, 23(1), 21–34. Recuperado a partir de https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaadbia/article/view/27092/30590

Acerca de los autores

Virginia Saez

Doctora en Educación y Magister en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas por la UBA. Realizó su posdoctorado en Comunicación, Medios y Cultura en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Es Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con sede de trabajo en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la UBA. Dirige dos proyectos de investigación (UBACyT y PICT) sobre las relaciones entre los medios de comunicación y la escuela: la construcción de conocimiento sobre los medios de comunicación, la Educación Mediática, las representaciones mediáticas de la escuela y los efectos simbólicos que producen. Se desempeña como docente regular del Profesorado de la Facultad de Ciencias Sociales, UBA

Ana Paula Cappadona

Licenciada en Ciencias de la Educación por la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UBA. Maestranda en Educación: Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas por la Universidad de Buenos Aires (UBA). Investigadora en formación, participa del equipo de investigación del PICT y dirigido por la Dra. Virginia Saez, radicado en el IICE. Su línea de indagación actual se centra en comprender los desafíos pedagógicos y didácticos ligados a la mediación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de enseñanza dentro de la formación docente.

Lucio Nemirovsky

Licenciado en Ciencias de la Educación, por la UBA, con orientación en Política y Administración Educativa. Ha trabajado como educador no formal, tanto en espacios de recreación educativa como de educación popular en terreno argentino y brasileño. Se ha desempeñado en la investigación como ayudante en la sistematización de datos y encuestador. Actualmente lleva adelante su propia investigación en el marco de su Proyecto UBACyT a cargo de Virginia Saez y contribuye al equipo editorial de la revista estudiantil Puantástica (FFyL-UBA).

Experiencias docentes en pandemia. Las escuelas secundarias argentinas entre la virtualidad y el desafío del regreso a la presencialidad

Teaching experiences in pandemic. Argentine secondary schools between virtuality and the challenge of returning to attendance

Andrea Iglesias[1]

Denise Alterman [2]

Agostina Giovanardi[3]

Resumen: Analizamos aquí un conjunto de narrativas de docentes de escuela secundaria durante la pandemia de COVID-19 en la Argentina. Los resultados muestran la transformación de su práctica ante la virtualidad forzada y la pérdida de la materialidad de la escuela. La institución aparece así como el lugar de "lo común" y de fortalecimiento de los vínculos en un contexto de incertidumbre.
Palabras claves: escuelas secundarias, trabajo docente, tecnologías digitales, virtualidad, pandemia, pedagogía.

Abstract: We analyze here a set of narratives from secondary school teachers during the COVID-19 pandemic in Argentina. The results show the transformation of their practice in the face of forced virtuality and the loss of the materiality of the school. The institution thus appears as
the place of "the common" and of strengthening links in a context of uncertainty.
Keywords: secondary school, teaching work, digital technologies, virtuality, pandemic, pedagogy.
Forma de citar: Iglesias, A.,Alternan, D. & Giovanardi, A. (2022). Experiencias docentes en pandemia. Las escuelas secundarias argentinas entre la virtualidad y el desafío del regreso a la presencialidad. *Voces de la educación, número especial*, 217-256.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

[1] IICE/UBA – CONICET, email: andreaiglesias.tics@gmail.com
[2] IICE/UBA – CONICET, email: altermandenise@gmail.com
[3] IICE/UBA – CONICET, email:agostinagiovanardi@gmail.com

Experiencias docentes en pandemia. Las escuelas secundarias argentinas entre la virtualidad y el desafío del regreso a la presencialidad

1. Introducción

Analizamos en este trabajo[4] un conjunto de narrativas de docentes[5] de escuela secundaria durante el proceso denominado continuidad pedagógica en Argentina por la pandemia de COVID-19 en el año 2020.

A partir de un conjunto de relatos[6] de docentes de escuela secundaria analizamos las escenas que caracterizaron su tarea cotidiana durante la pandemia. Aclaramos que con la acepción de narrativas remitimos al modo en que los y las docentes relataron su experiencia (Larrosa, 2003), en lugar de abordar la perspectiva de narrativas autobiográficas, muy extendida en el campo de la investigación educativa (Bustelo, 2020). La sistematización de estos relatos se realizó desde un enfoque cualitativo (Vasilachis, 2006), en el contexto de distintas actividades de investigación, extensión, divulgación y formación docente que viene realizando nuestro equipo de trabajo[7].

---

[4] Este artículo retoma un trabajo previo presentado en el 15° Congreso Nacional de Estudios del Trabajo, Asociación Argentina de Especialistas en Estudios del Trabajo, titulado "Reflexiones en torno a las experiencias y estrategias docentes en escuelas secundarias. Características del trabajo de enseñar en la virtualidad forzada por la pandemia". Buenos Aires, 1 al 3 de diciembre 2021.

[5] Deseamos aclarar que conforme los debates actuales utilizaremos en este artículo la aceptación de los y las docentes en lugar de profesores y/o profesoras. Asimismo, abogamos por acepciones que no impliquen discriminación de género o lenguaje sexista optando en su lugar por expresiones más inclusivas como equipos directivos y personal docente.

[6] Estos fueron recolectados en una actividad de la Maestría de Educación (modalidad virtual) de la Universidad Nacional de Quilmes (UNQUI), en la asignatura "Educación, Sujetos e Identidad", que dicta el Director del Equipo de investigación Dr. Pablo di Napoli. Se les solicitó que elijan brevemente una escena significativa de su trabajo docente en pandemia, para luego construir una narrativa sobre su experiencia docente en ese contexto. Construimos una matriz de narrativas donde contamos con relatos de docentes de distintos niveles educativos (Inicial, Primario, Primario de Adultos, Superior no universitario y Universitario); así como diversos relatos de docentes de América Latina, pero que no fueron incluidos en esta oportunidad y esperamos abordar en futuros escritos.

[7] Referimos al Proyecto FILO:CyT (Programa de Apoyo a la Investigación de la Facultad de Filosofía y Letras, Código: FC-190148) "Conflictividad y estrategias de convivencia en escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Un análisis sobre sus vinculaciones con las situaciones de enseñanza y aprendizaje en el espacio áulico desde la sociología de la educación", dirigido por Pablo Nahuel di Napoli y co-dirigido por Andrea Iglesias; y al Proyecto PICT (2018-01636) "Conflicto, violencia y convivencia en las escuelas secundarias del Área Metropolitana de Buenos Aires. Un análisis de sus vinculaciones con las formas de sociabilidad juvenil que construyen las y los estudiantes", dirigido por Pablo Nahuel di Napoli. Actualmente nos encontramos desarrollando el Proyecto PICT (SERIE A-02626) "Convivencia y sociabilidad juvenil en las

Siendo que en la Argentina existe una diversidad de escuelas y modalidades del nivel secundario, en este trabajo optamos por analizar las narrativas que corresponden a la Educación Media Común y Escuelas Técnicas. Asimismo, incluimos aquí solamente los relatos que se sitúan en escuelas de determinados centros urbanos de la Argentina (particularmente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires -CABA- y el Conurbano Bonaerense en la Provincia de Buenos Aires). Con el fin de analizar la situación de escuelas secundarias con características similares en cuanto a su modalidad y el público que asiste en las zonas urbanas, en esta etapa de la indagación excluimos los relatos de docentes de escuelas rurales o de zonas periurbanas, que esperamos indagar en próximos trabajos.

Realizamos a continuación, en primer lugar, una breve descripción de la llamada "continuidad pedagógica" en la Argentina. En segundo lugar, mencionaremos las normativas nacionales y jurisdiccionales y los principales lineamientos de las políticas públicas que enmarcaron la continuidad pedagógica en la Argentina y sus centros urbanos. En tercer lugar, analizaremos las narraciones de los y las docentes, señalando los principales resultados de nuestra indagación. En cuarto lugar, señalamos algunos desafíos y preguntas incipientes que surgen del trabajo docente en las escuelas secundarias tras el regreso a la presencialidad en el marco de la postpandemia. Finalizamos con las principales conclusiones a las que arribamos, donde trazando futuras líneas de investigación que esperamos poder abordar en próximos escritos.

2. Hacer escuela en pandemia: la continuidad pedagógica

La situación inédita por la pandemia por COVID 19 en el año 2020 trajo aparejada una política mundial de cuarentena preventiva (OMS, 2020) que modificó a todas las instituciones sociales y, en particular, a la escuela. Frente a ese panorama de incertidumbre, el Gobierno Nacional Argentino dispuso el 19 de marzo del 2020 (Decreto N° 297/2020) el denominado "Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio" (ASPO), con el consiguiente cierre de los edificios escolares. Luego, desde el 20 de diciembre del mismo año (Decreto N° 1033/2020), asistimos al llamado

escuelas secundarias del Área Metropolitana de Buenos Aires. Un análisis de la experiencia escolar a partir de la pandemia". El equipo radica en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (IICE/UBA).

"Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio" (DISPO), que permitió regresar paulatinamente a las tareas en las escuelas con la "presencialidad cuidada". Actualmente, en el año 2022, todos los niveles educativos fueron volviendo paulatinamente a la titulada "presencialidad plena", o combinando en algunos casos -como en la Universidad-, propuestas bimodales con ofertas de presencialidad y virtualidad.

A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (año 2006), la escuela secundaria en nuestro país enfrenta diversos desafíos en relación con la obligatoriedad del nivel como derecho fundamental garantizado por el Estado (Southwell, 2020). Ante la pandemia, el Ministerio de Educación de la Nación estableció la denominada "continuidad pedagógica" como estrategia para sostener la escolaridad en todo el país. En la Provincia de Buenos Aires, la Dirección de Escuelas Secundarias instó a las instituciones a acordar mecanismos para garantizar el aprendizaje de los y las estudiantes, sosteniendo así el vínculo pedagógico (DGCyE, 2020). En el caso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el Ministerio de Educación jurisdiccional comenzó en febrero de 2021 el retorno progresivo de los y las estudiantes a la presencialidad, a través de la iniciativa "Primero la escuela".

Los resultados de la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica[8] (Res. 363/20), desarrollada por la Secretaría de Evaluación e Información Educativa del Ministerio de Educación de la Nación, muestran datos interesantes en relación al trabajo de los y las docentes durante la pandemia. En primer lugar, tres cuartas partes de los y las docentes encuestados de todo el país y los distintos niveles educativos señalaron que pudieron adecuar su propuesta de enseñanza rápidamente, sin embargo, los y las docentes de nivel secundario fueron quienes manifestaron las mayores dificultades a este respecto. En segundo lugar, el medio de comunicación más utilizado en el nivel secundario fue el celular, para mensajería de texto o WhatsApp (75%), y el correo electrónico se menciona como el segundo medio más utilizado, junto al uso de distintas plataformas educativas para el dictado de clases sincrónicas (moodle, classroom, entre otros). En tercer lugar, señalan como

[8] Para los resultados de Informe Preliminar de la Encuesta a Docentes véase https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-e-informacion-educativa/evaluacion-nacional-del-proceso-de-continuidad-pedagogica Para los resultados completos véase https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_preliminar_encuesta_a_docentes_enpcp.pdf [consultado:1.8.22].

dificultad lograr la participación activa de los y las estudiantes en las actividades propuestas, aunque las dos dificultades principales mencionadas son tecnológicas: falta o limitaciones en la conectividad a internet (62%) y limitaciones de recursos electrónicos (59%), especialmente el no contar con un dispositivo de uso exclusivo complejizó la tarea. Finalmente, el 90% del personal docente del país manifestó que su trabajo[9] se incrementó notablemente en el contexto del aislamiento, fenómeno que se intensificó en las escuelas de gestión privada y en el ámbito urbano. Ante a esta situación, el trabajo entre pares o en pareja pedagógica aparece con fuerza sosteniendo la tarea cotidiana. Destacamos que, si bien solo el 36% de los y las docentes de todos los niveles señalaron dificultades para compatibilizar las tareas laborales con las tareas de cuidado, en las escuelas secundarias (particularmente en las urbanas y de gestión privada), este fenómeno se menciona más frecuentemente que en otros niveles.

Por su parte, los resultados de la Encuesta Nacional "Salud y condiciones de trabajo docente en tiempos de emergencia sanitaria COVID19"[10], realizada por el gremio docente CTERA -y por SUTEBA en el caso de la Provincia de Buenos Aires-, arroja resultados similares respecto a las condiciones laborales docentes. El 80% de los y las docentes del país consultados consideran que utilizan más tiempos que en la presencialidad para desarrollar su tarea (en la Provincia de Buenos Aires este porcentaje asciende al 91.6%, y un 57.3% declara que su jornada laboral semanal aumentó más de 6 horas). Solo el 30% del personal docente consultado cuenta con computadora propia para realizar su trabajo y el 41% cuenta con conexión adecuada a Internet, porcentaje que disminuye considerablemente para quienes viven en zonas rurales o barrios populares. El 90% utiliza servicios de mensajería para conectarse con sus estudiantes (en la Provincia de Buenos Aires se trata del 73.3%, y el 47.8% realiza llamadas vías WhatsApp), mientras el correo electrónico ocupa el

[9] En junio de 2020, en el marco del Acuerdo Paritario Nacional (acorde el Art. 10 de la Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075), se postula el "derecho a la desconexión digital", el respeto por el derecho a la intimidad familiar y al descanso. Se buscó así regular la jornada laboral por la sobrecarga que implicó para el personal docente la modalidad virtual y el teletrabajo durante la pandemia. Para mayor información véase https://www.suteba.org.ar/otro-triunfo-de-lxs-trabajadorxs-de-la-educacin-nucleadxs-en-ctera-paritaria-nacional-por-condiciones-de-trabajo-19939.html [consultado:1.8.22].

[10] Un resumen de los resultados de la Encuesta Nacional puede consultarse aquí https://www.suteba.org.ar/download/informe-de-la-encuesta-nacional-de-ctera-salud-y-condiciones-de-trabajo-docente-en-tiempos-de-emergencia-sanitaria-covid-19-85180.pdf Los resultados de la Provincia de Buenos Aires se puede consultar aquí https://www.suteba.org.ar/download/encuesta-provincial-de-trabajo-docente-en-contexto-de-aislamiento-se-presentaron-los-resultados-84841.pdf [consultado:1.8.22].

segundo lugar con un 38%, y el 82% utiliza más de una estrategia para comunicarse con un mismo grupo de estudiantes. También en esta encuesta las docentes mujeres manifiestan mayor sobrecarga al sostener simultáneamente las tareas de cuidado y las actividades laborales durante la pandemia, y se observa además una mayor participación de las mujeres en los comedores comunitarios en los barrios populares, como también señalan otros estudios de corte cualitativos (Morgade, 2020).

En este contexto, y como mencionamos en trabajos previos, desde el Ministerio de Educación Nacional se plantearon distintas estrategias frente a la emergencia y la continuidad pedagógica, como la propuesta de "Seguimos Educando" (cuyos recursos también son valorados por los y las docentes en la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica), que propició un espacio de encuentro con el saber y buscó recuperar la inversión en dotación tecnológica de años anteriores[11] (Iglesias y Saez, 2021), sistematizando los recursos de los portales educativos como Encuentro, Educ.ar, y generando nuevos contenidos en diversos formatos y lenguajes para acompañar la educación desde los hogares (Saez e Iglesias, 2020).

La apuesta por la continuidad pedagógica en cada jurisdicción, e incluso en cada institución, implicó distintas adaptaciones, de forma sostenida o intermitente, con mayores o menores recursos, con diversas situaciones del personal docente, que ante la emergencia sanitaria y frente a la incertidumbre, sostuvieron la escolaridad de los y las estudiantes en la Argentina para garantizar el acceso a la educación (Nuñez, 2020).

En relación a las tecnologías digitales, indagaciones recientes muestran que el contexto de la pandemia intensificó aún más las demandas hacia la escuela, particularmente las ligadas a incorporar dichas tecnologías, profundizando desigualdades preexistentes en relación con su uso y acceso (Ruiz, 2020), un

[11] Referimos al Programa Conectar Igualdad (Decreto Nº 459/10), el Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa (PNIDE) (Res. CFE 244/15), y el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Permanente (Res. CFE 188/12). Durante el año 2021 el Ministerio de Educación de la Nación a través del "Plan Conectividad Juana Manso", de alcance federal, atendió a diversos elementos de la brecha digital (acceso, uso y apropiación de las tecnologías por estudiantes y docentes). Se propuso retomar la entrega de netbooks, avanzar en la conectividad en las escuelas estatales y el desarrollo de una plataforma digital de contenidos junto a un sistema operativo de libre acceso creado por el Estado Nacional (Huayra). Actualmente esta política pública se desarrolla nuevamente bajo la órbita del Plan Conectar Igualdad (tras el cierre que había sufrido durante el gobierno anterior) en enero del 2022 (Decreto N° 11/2022). Para mayor información véase https://conectarigualdad.edu.ar/acercade [consultado:1.8.22].

elemento sobresaliente en los relatos de los y las docentes como analizaremos en los apartados siguientes. Coincidimos en que las tecnologías digitales fueron un elemento central en la comunicación con los y las estudiantes a fin de sostener la continuidad pedagógica y posibilitar la enseñanza. Sin embargo, para lograrlo fue necesario contar con dispositivos y saberes específicos para su utilización, lo que profundizó desigualdades preexistentes y dió lugar a otras nuevas (Arroyo *et al*, 2021).

Asimismo, trabajos recientes de corte cuantitativo coinciden en la intensificación en la jornada laboral de los docentes de escuela secundaria de la CABA y la Provincia de Buenos Aires, tecnología mediante, durante la pandemia (Meo, 2020). Según estudios recientes en América Latina (CEPAL/OIT, 2020), la complejidad que reviste el teletrabajo en el hogar mediado por las tecnologías digitales, como consecuencia de la pandemia, podría ampliar las brechas en la región, constituyéndose en un importante desafío para las políticas públicas en el presente de la postpandemia.

3. Enseñar en la escuela secundaria argentina en pandemia

Abordaremos en los apartados siguientes los relatos docentes desde la perspectiva de la experiencia (Larrosa, 2003). Buscamos analizar la singularidad de las percepciones y el transitar por la institución escolar del personal docente frente a los cambios en su trabajo por la pandemia y el modo en que ésta modificó su subjetividad, al transformar también la "experiencia compartida" y el lugar que habitan junto a los y las estudiantes (Larrosa, 2018). A su vez, nos interesa analizar las estrategias desplegadas por los y las docentes para llevar adelante su tarea frente a las alteraciones importantes que sufrió su trabajo en el marco de la pandemia.

De este modo, en este trabajo nos centraremos particularmente en dos aspectos en torno a la experiencias que narran los y las docentes[12]: qué estrategias desplegaron para sostener su tarea y qué características asumió su trabajo para llevar adelante la continuidad pedagógica. Para ello conformamos a los fines analíticos distintas dimensiones. En este escrito no buscamos abordarlas todas, pero sí deseamos

[12] Para preservar la confidencialidad y resguardar la identidad de los y las docentes y a las instituciones escolares mencionadas en las narrativas, los relatos se remitirán de este modo: alias docente, asignatura que dicta, modalidad y jurisdicción de la escuela secundaria donde trabaja.

plantear aquellas más sobresalientes en los relatos docentes. A partir de la matriz de narrativas recolectadas, construimos cuatro dimensiones de análisis posibles:

1) Dimensión Institucional: aquí analizaremos la relación entre los equipos directivos y el personal docente; la función social que adaptó la escuela secundaria en la pandemia; las condiciones del trabajo docente (aspectos administrativos, modificaciones en tiempos y espacios para la tarea, y la exigencia por seguir formándose -particularmente en tecnologías digitales- en este contexto de excepcionalidad).
2) Dimensión Didáctico-tecnológica: íntimamente relacionada con el uso de las tecnologías digitales, analizaremos aquí la modalidad de las clases (la predominancia del WhatsApp y la complejidad de las cámaras apagadas en los encuentros sincrónicos). También observaremos la presencia de las tecnologías como una dificultad (asociada a la falta de acceso y las desigualdades que esto conlleva, y al uso que docentes y estudiantes hacen de ellas).
3) Dimensión Vincular: analizaremos aquí las estrategias de los y las docentes para sostener el vínculo entre y con los y las estudiantes. Los resultados allí oscilarán entre vínculos fortalecidos (docentes-estudiantes y entre estudiantes) y la falta de vínculo docentes-estudiante que imposibilita la tarea de enseñar.
4) Dimensión Pedagógica: aquí se aborda, por un lado, la complejidad de la tarea de enseñar en pandemia; y, por otro lado, de qué modo la emergencia sanitaria y las estrategias desplegadas por el personal docente y las instituciones escolares para sostener la continuidad pedagógica posibilitaron "repensar" la propia práctica.

3.1. Barajar y dar de nuevo: la pérdida de la materialidad de la institución escolar

En primer lugar, en la dimensión institucional encontramos diversidad en torno a la relación entre las autoridades jurisdiccionales y escolares. En algunos casos se observa dificultad en hallar soluciones conjuntas en el marco de la contingencia, y en otros se evidencia el trabajo conjunto entre docentes y equipo directivo. A su vez, aparecen recurrentemente las denominadas "tareas administrativas", evidenciando la sobrecarga laboral. Además, señalan la distancia que observan entre la normativa dispuesta por la jurisdicción y la compleja realidad de las escuelas donde trabajan:

> En esta escuela en particular, creo que nos equivocamos al no asignar tiempo para pararnos a pensar, para discutir cómo seguir, para tomar una decisión conjunta entre colegas y autoridades. En lugar de recalcular, nos lanzamos a improvisar con apuro y diligencia. (Martina, Profesora de Inglés, Escuela Secundaria Técnica, CABA)

> [se] ha evidenciado una total falta de manejo del sistema educativo, proponiendo diversos documentos y resoluciones que entorpecieron más que simplificaron la tarea que llevamos adelante todos los que formamos parte del sistema educativo (personal, alumnos y familias). En este sentido, han demostrado una absoluta disociación y desconocimiento de lo que pasa en las aulas, la tarea docente, los problemas de los estudiantes, la disponibilidad tecnológica, las situaciones familiares. (Mateo, Profesor de Matemática, Escuela Secundaria Común, CABA)

En segundo lugar, y como analizamos en trabajos recientes (Saez e Iglesias, 2021), observamos que la escuela aparece en los relatos como el lugar de "lo común", lo compartido, que sostiene ante la incertidumbre de la pandemia. Contrariamente a las tesis de los desescolarizadores que venían anunciando el fin de la escuela (Simons y Maschelein, 2014), el cierre de los edificios escolares evidenció la necesidad de la existencia de la escuela para las sociedades contemporáneas (Maggio, 2021). De este modo, coincidimos en que la "nueva normalidad" reforzó el lugar de la escuela como un espacio social con su función ordenadora de la vida cotidiana y su rol en la socialización entre pares y con los adultos (Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020). Como planteamos en indagaciones previas, ante la pérdida de la materialidad de la escuela (di Napoli *et al*, 2021), el tiempo y el espacio se alternan, y allí es donde la gramática escolar (Dussel, 2003) aparece con fuerza, y la institución se presenta como un lugar seguro para recurrir ante la incertidumbre.

> La escuela sigue siendo la institución que sigue en pie aún en tiempos pandémicos para atender necesidades de la comunidad que exceden las tareas pedagógicas, contando con recursos humanos que brindan una mediación entre el Estado y las necesidades familiares, donde el adentro y el afuera parece desdibujarse. (Zaira, Profesora de Filosofía, Escuela Secundaria Común, Conurbano Bonaerense).

En tercer lugar, justamente ante esa pérdida de materialidad de la escuela, encontramos un conjunto de relatos que enfatizan la complejidad de las condiciones del trabajo docente en pandemia (teletrabajo), el aumento de las tareas administrativas que en muchos casos recayeron sobre los y las docentes (tareas de las que incluso anteriormente no se ocupaban), y que evidenció la sobredemanda laboral (Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020; Arroyo *et al* 2021).

> La escuela, de repente, me inunda el celular. Se cuela en mi casa. La rebasa y la desborda. Llena los espacios que nos mantenían separados, que resguardaban nuestra intimidad. (Martina, Profesora de Inglés, Escuela Secundaria Técnica, CABA)

> A partir de ese momento [se refiere al ASPO] comenzó la etapa de mi vida que la podríamos denominar multifunción, en donde las demandas domésticas y laborales generaron el derrumbe de fronteras entre escuelas y hogares. Lo que llevó a una revalorización del territorio escuela como espacio de suspensión de la vida cotidiana y como lugar de emancipación que permite ser simplemente un alumno o un docente y no ser todo en el tiempo 24X7. (Carolina, Profesora de Historia y Geografía, y Vicedirectora Escuela Secundaria Común, Conurbano Bonaerense)

> Mi trabajo se había multiplicado, las exigencias habían aumentado, el teléfono no paraba de sonar, los mails con normativas y consultas de los/as estudiantes (la mayoría fuera de horario) no paraban de llegar. Mi función docente se vio desbordada y sus límites difusos, puesto que aprendí a hacer cosas, no sólo de las que nadie me había enseñado ni las había aprendido en mi carrera de grado, sino que además no responden específicamente a mi tarea docente. Fue muy difícil, durante los primeros meses, organizarme y considero que ello fue una de las primeras dificultades con las que me encontré: establecer y fijar un horario para realizar mi trabajo. (Celeste, Profesora de Filosofía, Escuela Secundaria Común, Provincia de Buenos Aires)

Ante la sobrecarga laboral y el aumento de nuevas tareas administrativas, las estrategias adoptadas fueron múltiples, pero en todos los casos se dirigían a establecer límites claros entre el espacio y tiempo laboral y el personal, tiempo

diluido por la desmaterialización de los edificios escolares (Maggio, 2021). Asimismo, es interesante aquí que frente a esta sobredemanda y el desdibujamiento de las fronteras de la escuela, algunos relatos muestran la necesidad de volver a humanizar la tarea de enseñar (Lorenz, 2019). La virtualidad forzada visibilizó los esfuerzos de los y las docentes para sostener la continuidad pedagógica, mostrando así el costado más humano de la tarea. En algunos casos incluso esto aparece como un rasgo positivo de lo que la pandemia nos dejó (Mazza, 2020).

> siento que mis alumnos hoy no me ven solo como docente (...) lo notan cuando en plena reunión un hijo que no puedo contener me pide ir al baño, cuando llega el correo, cuando en plena mesa de examen se corta internet, cuando un marido, hijo, pasa por el fondo de una clase (...) Lo notan cuando nos sienten cansados, porque no hace falta ver, el cansancio también es audible. (Carolina, Profesora de Historia y Geografía, y Vicedirectora Escuela Secundaria Común, Conurbano Bonaerense)

Otra de las estrategias que aparece frente a esta sobrecarga laboral es el trabajo colectivo entre los y las docente y los equipos directivos, fuertemente enmarcados en la función de la institución escolar, elemento que vemos incluso en algunos relatos como primordial para afrontar los tiempos de la contingencia:

> Los aportes y apoyos que se presentan en estas circunstancias, son en el sentido del trabajo colectivo, los mismos que se configuran en la presencialidad, el trabajo en equipo y el acompañamiento de docentes y directivos, todxs con un mismo objetivo, hacer cumplir el derecho a una educación pública y de calidad. (Mariela, Profesora de Plástica, Escuela Secundaria Común, Conurbano Bonaerense)

> En el seno del colectivo docente se intensificó la fuerza identitaria entre quienes luchamos por ejercer dignamente esta profesión compartiendo reflexiones significativas fortalecedoras de vínculos, experiencias de trabajo enriquecedoras y alentando a mantener nuestro compromiso con y para todos los estudiantes. (Jimena, Profesora, Escuela Secundaria Común, Conurbano Bonaerense).

Para concluir con esta dimensión, también quisiéramos decir que en otros relatos prima la ausencia de un trabajo colectivo y la soledad de la tarea inunda la escena. En esos casos, el trabajo de enseñar se hace mucho más difícil de sobrellevar en pandemia, e incluso aparece relacionado con la sobredemanda laboral, particularmente de aquellas docentes que también sostuvieron las tareas del hogar y el cuidado de sus familias, dificultad asociada además al rol histórico de la mujer en estas ocupaciones y la feminización de la docente en la Argentina. En este sentido, estudios de corte cualitativo sostienen de hecho que la continuidad pedagógica fue de hecho una tarea feminizada, dado que las mujeres sostuvieron la mayoría de las tareas de cuidado de su familia junto a sus tareas laborales (ejemplo de ello son las enfermeras en el marco de un sistema de salud sobredemandado por la pandemia), como también fue el caso de las docentes (Morgade, 2020).

> La repentina desaparición de la copresencia hizo que cada uno, desde su lugar, empezara a trabajar en soledad a la vez que, paradójicamente, cada vez nos vimos más invadidos por grupos de chat, cadenas de correos institucionales y reuniones virtuales. La escuela entró a casa, pero no lo hizo sola. Entró con alumnos y colegas. De repente me encontré pasando mañanas y tardes en el living de personas con las que, en la presencialidad, solo intercambiaba un saludo formal y distante (Martina, Profesora de Inglés, Escuela Secundaria Técnica, CABA).

Nos parece interesante analizar aquí cómo se mezclan los sentimientos de soledad y los nuevos canales de comunicación, como son los grupos de chat institucionales. Como plantea Dussel y Fuentes Cardona (2021), la experiencia en la excepcionalidad de la pandemia permite analizar las nuevas formas de ciudadanía que emergen con la aparición de estos canales en la vida escolar, donde interactúan lógicas de comunicación horizontales, con las relaciones jerárquicas propias de la institución escolar. Las autoras tras observar las interacciones en estos espacios virtuales, concluyen que la "ciudadanización" en los grupos de chat es más bien limitada y encuadrada por las autoridades institucionales. Si bien la introducción de los celulares y las plataformas digitales producen nuevas arenas de participación en las escuelas, con regulaciones y jerarquías diferentes a las formas preexistentes de organización institucional, a veces los chats de docentes aparecen centralmente como círculos

motivacionales o como carteleras de anuncios o agendas, sobrecargando aún más la tarea del docente, inundando sus celulares, pero no parecen canalizar por ese medio debates político-pedagógicos de relevancia.

En definitiva, analizando la dimensión institucional en el contexto de pandemia, es interesante observar cómo se revalorizó el rol de la escuela secundaria, por un lado, y como se reformularon las relaciones institucionales y el rol docente particularmente, donde el espacio de interacción laboral se expandió rebasando el tiempo de la jornada escolar y el de los días laborables, mezclando lo público, lo privado, lo laboral, lo informativo, y el supuesto de que uno debe estar disponible 24/7 (Dussel, 2021).

3.2. Desafiar la didáctica: repensar usos y accesos a las tecnologías digitales

La pandemia evidenció las desigualdades en el acceso y el uso de la tecnología (de docentes y estudiantes), íntimamente relacionadas con otras desigualdades de clase, género y territoriales (Ruiz, 2020). En ese contexto, el desmantelamiento de los últimos años de las políticas públicas de dotación tecnológica, como el Plan Conectar Igualdad (algunas de cuyas computadoras aún quedaban en las escuelas y fueron utilizados en la pandemia), complejizó la búsqueda de una salida común. A pesar de los esfuerzos del Estado por dar respuesta rápidamente, como mencionamos al comienzo, estas desigualdades y las deudas de inclusión digital priman en los relatos de los y las docentes. En busca de una solución digital "la educación mediada por tecnología, como aspiración a la igualdad, buscaba ser una recreación de la rutina escolar sin escuela" (Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020, p. 353).

> La virtualización de las clases ha puesto al docente a caminar por arenas movedizas, donde debe ser el "anfitrión" de un encuentro en el que no se siente tan "dueño de casa". (Alicia, Profesora de Inglés, Escuela Secundaria Común, Conurbano Bonaerense)

> los integrantes de la escuela nos transformamos en una especie de call center, centro de llamadas telefónicas, en donde el objetivo principal era no perder el vínculo. Las principales dificultades con las que nos encontramos fue la conectividad y la carencia de recursos tecnológicos (...)

> esto no es producto de la pandemia, sino que esta última lo visibilizó aún más. Los que nos llevó a apoyarnos en la radio de la zona para transmitir algunas clases, contacto directo con las familias en la entrega de alimentos. (Carolina, Profesora de Historia y Geografía, y Vicedirectora Escuela Secundaria Común, Conurbano Bonaerense)

> [una] dificultad, fue cómo llegar a todos/as los/as estudiantes, cómo garantizar la continuidad pedagógica de cada uno/a de ellos/as, puesto que esta situación puso en evidencia la gran desigualdad en el acceso a internet y a los recursos tecnológicos con la que cuentan algunos/as alumnos/as cuyas posibilidades se ven acotadas. Frente a esta situación, los/as docentes en conjunto con el Equipo Directivo y el Equipo de Orientación Escolar (EOE), organizamos cuadernillos de actividades para poder realizar los acompañamientos correspondientes a aquellos/as alumnos/as que se veían imposibilitados de presenciar las clases sincrónicas a través de algunas de las plataformas de videoconferencias. (Celeste, Profesora de Filosofía, Escuela Secundaria Común, Provincia de Buenos Aires)

Estos relatos dan cuenta de una diversidad de realidades, asociadas a las diferencias entre las escuelas también por la jurisdicción. "Tuvo que haber una pandemia para que advirtiéramos lo obvio: no hay educación justa en una sociedad digital si docentes y estudiantes no están incluidos tecnológicamente (...) para educarnos en la contemporaneidad necesidad estar digitalmente incluidos" (Maggio, 2021, p. 33-34). Frente a esta desigualdad, diversas fueron las estrategias desplegadas por las escuelas y sus docentes.

En primer lugar, ante esta diversidad, debemos mencionar las modalidades que asumió el espacio de "la clase" ante el cierre abrupto de los edificios escolares por la pandemia. Las tecnologías digitales se presentan en muchos casos como un elemento que posibilitó sostener la continuidad pedagógica, particularmente las redes sociales y plataformas de videollamadas encabezan la escena:

> en menos de un mes habíamos armado un operativo de innovación tecnológica cubriendo todas las posibilidades de conexión con los estudiantes: Classroom, grupos de WhatsApp, Facebook, Meet, Jit.si,

> Zoom, mails, entre otras tantas posibilidades y posibilitantes artilugios que las redes nos ofrecen desde siempre, pero que muy pocas veces hemos utilizado. (Zaira, Profesora de Filosofía, Escuela Secundaria Común, Conurbano Bonaerense).

Al igual que mencionamos al comienzo desde los resultados de Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica y observamos en la encuesta nacional de CTERA, en los relatos de los y las docentes también prima la "clase por WhatsApp" como la principal estrategia desplegada. WhatsApp ofició así de salón de clase donde se intentó sostener la continuidad pedagógica, sustituyendo otras vías de comunicación y volviéndose, incluso en algunos casos, el canal oficial de información entre las escuelas, las familias, los y las estudiantes (Dussel y Fuentes Cardona, 2021).

Esta alternativa fue muy utilizada, por el potencial que ya había demostrado anteriormente como herramienta de comunicación informal, pero ahora fue reconvertida con fines educativos (Maggio, 2021). Esta fue la estrategia por excelencia utilizada fundamentalmente en aquellos casos donde los y las estudiantes solo contaban con un celular como dispositivo para conectarse con la tarea escolar. En algunos casos encontramos propuestas sincrónicas (donde estudiantes y docentes se conectan al unísono en el día y horario de la clase), buscando reponer de ese modo parte de esa materialidad perdida (di Napoli *et al*, 2021). En otros casos, la propuesta es asincrónica y los grupos de WhatsApp ofician de "aula de clase", conectando a estudiantes y docentes en un espacio virtual accesible para todos desde cualquier dispositivo portable con conexión a Internet.

> Uno de los recursos que se presentan en este sentido, es el uso de los grupos de WhatsApp como "sala de clase" (...) Ante la imposibilidad de muchxs alumnxs de acceder a internet, esta aplicación les permite seguir conectados e informados cada semana. Muchxs colegas se niegan a brindar estos espacios pero en lo personal considero que toda vía de comunicación es válida si la intención está puesta en generar y desarrollar nuestras prácticas de enseñanza, en un sentido profundamente democrático (...) La escena más característica desde que se ha decretado el ASPO (...) me encuentra con el celular en mano, notificándome a toda hora el mensaje de algún alumnx que quiere comunicarse. Los motivos varían:

> "*Profe no entendí*"; "*Profe no estaba en el grupo cuando envió la clase*"; "*Profe se me borro todo porque no tengo memoria*"; "*Profe ¿Qué hay que hacer?*"; y podría seguir. (Mariela, Profesora de Plástica, Escuela Secundaria Común, Conurbano Bonaerense)

Aquí el grupo de WhatsApp aparece facilitando la comunicación, pero también encarna la sobredemanda laboral de los y las docentes que analizamos anteriormente (Dussel y Fuentes Cardona, 2021). En relación a este último relato de la docente, es interesante resaltar que estudios recientes en Argentina (Morduchowich, 2021) muestran que el consumo en Internet está íntimamente ligado a la cultura juvenil y, particularmente los celulares, se constituyen como un dispositivo central en la vida de los adolescentes. Asimismo, la principal función de Internet para los y las jóvenes es comunicativa y los perfiles en las redes sociales que poseen se constituyen como la primera fuente de información que consultan. Como señalamos en trabajos previos (di Napoli e Iglesias, 2021), los celulares ya habían irrumpido en las aulas con anterioridad a la pandemia, pero lo novedoso aquí es que lo que antes aparecía como un problema y un chivo expiatorio de conflictos escolares, ahora aparece como el principal aliado para sostener la clase. En este sentido, comunicarse mediante WhatsApp prevalece también como estrategia de los y las docentes para encuadrar la tarea y lograr que las actividades propuestas lleguen a buen puerto, la clave del éxito era ir a buscarlos donde ellos estaban: "mandarles dos actividades semanales por correo no servía. Como tampoco serviría trasladar las prácticas de la presencialidad al terreno de lo virtual". (Martina, Profesora de Inglés, Escuela Secundaria Técnica, CABA)

Un segundo elemento recurrente se evidencia en las estrategias de actividades sincrónicas a través de plataformas de videollamada que llevaron adelante los y las docentes.

> Son tiempos extraños, al principio fueron caóticos porque se produjo una especie de hiato, una interrupción abrupta de lo cotidiano producto de la pandemia de coronavirus, digitalizó mi cotidiano. El nerviosismo que provocaba el despliegue tecnológico necesario para llevar adelante la clase ya quedó atrás. Hoy, "tú eres el anfitrión", "ver sala de espera", "compartir pantalla", "silenciar a todos", "reiniciando audio", entre otras, ya no resultan expresiones extrañas ni extravagantes. Comienza la clase.

> El timbre no sonará, sabré que es momento de dar cierre cuando el cartel de zoom me indique que restan pocos minutos y si no calculo bien los tiempos, el encuentro finalizará abruptamente (...) un renacer como docente donde lo único certero es que soy la "anfitriona" de un encuentro al que convoqué a mis alumnos/as (...) Yo, la anfitriona. Sumergida en un vaivén de sensaciones encontradas pero principalmente atraída por el desafío y comprometida con la tarea. (Alicia, Profesora de Inglés, Escuela Secundaria Común, Conurbano Bonaerense)

Ante la estrategia del encuentro sincrónico otro elemento que se reitera y aparece con mucha fuerza en las videollamadas es el fenómeno de la cámara apagada de los y las estudiantes (Maggio, 2021):

> Sabiendo de la inequidad y la desigualdad que este acompañamiento pedagógico conlleva entre el alumnado, realice clases virtuales, video conferencias que, al no ser "obligatorias", la mayoría de los chicos y chicas no participaron y, de los que estaban presentes, muchos no encendían sus cámaras; conversando con colegas que pasaron por situaciones similares, algunos consideraban que el apagado de las cámaras podía deberse a las condiciones sociales en que viven los alumnos, en cambio otros consideran que es por mero desinterés. (Darío, Profesor de Historia, Escuela Secundaria Común, CABA)

> el manejo de la cámara como medio de limitar el ingreso de lo "público" al espacio personal. (Camilo, Profesor de Geografía, Escuela Secundaria Común, Provincia de Buenos Aires)

> Son las 9 en punto y desde diferentes hogares (...) cerca de treinta jóvenes del nivel secundario a quienes conozco personalmente hace años están en la sala de espera. Algunos encenderán sus cámaras y podré verlos, en general están de buen ánimo aunque algo dormidos, no usan uniformes y están desayunando en sus cuartos o algún rincón de sus casas. Otros, en cambio, elegirán no hacerlo. Estos últimos serán sólo un rectángulo negro en mi pantalla y activarán su micrófono sólo eventualmente. No sé cómo se sienten, no puedo percibir sus emociones, tampoco sabré si están ahí o

> se fueron a dormir. (Alicia, Profesora de Inglés, Escuela Secundaria Común, Conurbano Bonaerense).

Como planteamos en indagaciones previas (di Napoli *et al*, 2021), la pérdida de la materialidad de la escuela también implicó el corrimiento de las fronteras del aula. Tiempos y espacios se vieron alterados, la escuela se trasladó a la casa, o al menos eso se intentó al comienzo de la pandemia. Aquí es interesante diferenciar los encuentros sincrónicos del espacio de la clase, ya que coincidimos en que no son lo mismo (Maggio, 2021). Quienes asocian ambos conceptos, realizan un desplazamiento del aula clásica (con un docente al frente y sus estudiantes desde sus bancos observando la clase) hacia la educación virtual. Estos relatos nos traen a una pregunta interesante: si se reproduce esta misma lógica del aula clásica presencial, ¿por qué habrían de prender la cámara los y las estudiantes si lo único que deben hacer es escuchar? ¿Por qué prenderían su micrófono sí pueden intervenir o realizar preguntas por el chat? En esta línea, acordamos con la propuesta de la autora, al decir de Maggio (2021), si vamos a encontrarnos (de modo sincrónico), ¡que valga la pena!

En tercer lugar, encontramos en los relatos una preocupación ante las desigualdades en el acceso y las diferencias en los usos de las tecnologías que antecede incluso a la pandemia (Cicala y Martinelli, 2019). Aquí es interesante reflexionar sobre qué ocurrió con la virtualización forzada por la necesidad de sostener la continuidad pedagógica, qué decisiones tomaron las escuelas y sus docentes, qué plataformas y aplicaciones utilizaron (Magnani, 2020), decisiones tomadas en el contexto del incremento del poder que las tecnologías adquirieron en nuestra vida cotidiana y la sociabilidad online (Van Dijck, 2016), y en el marco del modelo de negocios sustentado en datos y el llamado Capitalismo de plataformas (Srnicek, 2021). Si en los relatos anteriores las tecnologías aparecen como facilitadoras, en otros casos se presentan como obstáculo para la enseñanza y el aprendizaje. Al decir de los y las docentes:

> el desafío que implica tratar de acortar las distancias con el uso de los dispositivos tecnológicos, dado por la ausencia de conectividad de calidad, el desconocimiento de los recursos y la adaptación del proceso educativo a la asincronía. (Mateo, Profesor de Matemática, Escuela Secundaria Común, CABA).

A pesar de los esfuerzos desplegados para sostener las clases en la virtualidad, el acto de educar se vió transformado por la imposibilidad del encuentro presencial de docentes y estudiantes (di Napoli *et al*, 2021). Esto aparece claramente en los relatos como una preocupación en relación a la calidad de los aprendizajes. Aquí podemos observar una vinculación con la preocupación por la evaluación, que, si bien no aparece en la mayoría de los relatos explícitamente, podríamos decir a modo de hipótesis que la virtualidad cambió el eje tradicional de la función o el sentido de "evaluar".

> Lo que más se repite, son estudiantes que entregan los ejercicios resueltos, pero al momento de consultarles en la clase virtual como lo desarrollaron no encuentran las palabras o se les dificulta explicar el proceso frente a la cámara, dejando en evidencia que el dispositivo electrónico es un obstáculo al momento de evidenciar avance en los contenidos. A esto se suman los casos que, pudiendo romper con esta dificultad, presentan problemas de conectividad que dificulta la correcta comunicación, la lentitud del "ida y vuelta" y el desvío de la atención del grupo, rompiendo con la secuencia de aprendizaje (...) La práctica educativa que se basa en la confianza y la interacción personal entre los docentes y los estudiantes (...) se ha visto reducido a un esquema virtual que no permite recoger adecuadamente evidencias sobre el avance o inconvenientes que se van presentando en el aprendizaje (Mateo, Profesor de Matemática, Escuela Secundaria Común, CABA).

Entre los obstáculos mencionados, aparecen algunos elementos a destacar en relación al uso de las tecnologías que hacen los y las jóvenes en la escuela (Dussel, Ferrante, González y Montero, 2018). Con la llegada de la tecnología digital, la escuela se transformó en otra posibilidad, y en la época de las *Fake News*, aparece en los estudiantes una racionalidad que los lleva a pensar que todo lo que está en Internet es verdadero. Es importante para los y las docentes pugnar por la alfabetización digital de sus estudiantes, así como que desarrollen una racionalidad que les permita reflexionar sobre sus búsquedas en la Web (Vela, 2022).

Interesante que estos relatos permiten desmitificar para el caso de la escuela la tesis de "nativos digitales" (los y las estudiantes) VS "inmigrantes digitales" (los y las docentes), que, aunque pareciera superada en el ámbito académico aún persiste en

las instituciones escolares, sosteniendo una supuesta brecha cultura, evidenciando los modos en que las juventudes se relacionan de manera casi "mágica" con sus dispositivos (Brailovsky, 2020).

> Encontré que muchos chicos, si bien se manejan con gran destreza en cuanto a las redes sociales epocales, tales como WhatsApp, tik tok, Instagram, Snapchat, Twitter o Facebook, demostraron y transmitieron dificultades para ingresar y comprender la utilización de la sala virtual de clases. (Darío, Profesor de Historia, Escuela Secundaria Común, CABA)

> los/as jóvenes se lograron adaptar con facilidad y rapidez a una situación que, por lo menos a mí, me llevó tiempo asimilar. Han experimentado una mayor empatía con los entornos digitales y lograron desenvolverse en el mundo del ciberespacio mejor que cualquier adulto. Sin embargo, debieron entender que la computadora y el celular dejaron de ser sólo un medio de distracción para convertirse en un medio para el aprendizaje. (Celeste, Profesora de Filosofía, Escuela Secundaria Común, Provincia de Buenos Aires)

De estos relatos podríamos decir que en realidad los dispositivos portátiles que irrumpieron la escena de las aulas del siglo XXI, ya era un medio para el aprendizaje. Como indagamos en investigaciones previas (di Napoli e Iglesias, 2021), allí la discusión era por los "usos" que los y las docentes consideraban útiles para la escuela y cuáles entendían como parte del ocio de los y las estudiantes. A modo de hipótesis podríamos decir que en la pandemia lo que ocurrió es que finalmente se convirtieron en una suerte de "dispositivos escolares". Es interesante aquí que estos elementos se encuentran en discusión actualmente por el regreso a la presencialidad dado el protagonismo que están cobrando los celulares en las aulas para el desarrollo de las tareas escolares (como el reemplazo de la carpeta o el libro de texto en formato papel por un conjunto de PDF desperdigados y Apps donde toman apuntes), y que esperamos abordar en futuros trabajos del equipo.

Sin embargo, si bien el debate por la incorporación de las tecnologías digitales ya estaba presente en la escuela secundaria previamente a la pandemia, las nuevas estrategias desplegadas en la virtualidad implicaron un gran desafío para los y las docentes, y mostraron, además, como hemos analizado previamente (Iglesias, 2020),

su necesidad de formarse y adquirir nuevas herramientas relacionadas con las tecnologías digitales, necesidad que la emergencia sanitaria dejó aún más en evidencia:

> Muchas de las actividades de la escuela debieron reconfigurarse totalmente ya que nadie estaba preparado seriamente para educación a distancia, ni hablar del manejo tecnologías digitales que solo conocían (algunos que enseñaban en superior). Hablo de tecnologías que van mucho más allá del manejo de algún software en particular, estoy hablando de producción audiovisual, clases por streaming, aula invertida, etc. Todos conceptos muy lejanos para una [escuela] técnica del conurbano acostumbrada a la presencialidad de sus clases. (Carlos, Profesor, Escuela Secundaria Técnica, Conurbano Bonaerense)

Pero la pandemia no solo evidenció la necesidad y la exigencia laboral de los y las docentes por formarse en tecnologías, sino que su uso intensivo en la virtualidad transformó la práctica, invitando a (re)pensarla, como analizaremos en el apartado siguiente:

> hoy en día me encuentro utilizando distintos dispositivos y múltiples plataformas educativas que me eran totalmente desconocidas, lo cual no sólo transformó significativamente mis prácticas, sino que además, implicó un gran desafío en mi formación docente. (Celeste, Profesora de Filosofía, Escuela Secundaria Común, Provincia de Buenos Aires)

3.3. Construir y sostener los vínculos: la tarea de enseñar en la virtualidad forzada

En la dimensión vincular analizaremos dos elementos centrales que mencionan los y las docentes en sus relatos ante la virtualización forzosa: por un lado, los aspectos positivos de la construcción del vínculo entre y con los jóvenes y sus docentes respecto a su práctica, y por el otro, la imposibilidad de llevar a cabo la tarea de enseñar cuando el vínculo se dificulta.

En primer lugar, coincidimos en que la falta de la materialidad de la escuela también evidenció su función social (Simons y Maschelein, 2014), en términos de la importancia de la construcción y el sostenimiento del vínculo intergeneracional

entre los y las estudiantes y sus docentes (Iglesias y Silva, 2020). Sostener y acompañar a los y las estudiantes se torna un elemento primordial de la tarea:

> Sin dudas, la presencialidad aporta ese "ida y vuelta", el diálogo fundamental (en tiempo real) en el proceso enseñanza-aprendizaje (...) creo que, para la inmensa mayoría de los docentes, esta situación es novedosa e inédita, no me refiero a la Pandemia y al aislamiento social preventivo y obligatorio solamente, sino a la situación de realizar el acompañamiento pedagógico en condiciones de la virtualidad (...) Un aspecto que se trabaja fuertemente es el socio afectivo, hay un seguimiento diario, muy cercano del alumnado y sus familias, atento a cualquier necesidad por la que puedan atravesar y que la escuela pueda ser un puente. (Darío, Profesor de Historia, Escuela Secundaria Común, CABA)

La importancia de "alojar" en el marco de la incertidumbre (Mazza, 2020), marca la diferencia en la forma de "estar" en la escuela (ahora virtual) para los y las jóvenes. De la misma manera, cuando la construcción del vínculo docente-estudiante se afianza se facilita la realización de la tarea escolar.

> La importancia que tiene demostrarle a lxs jóvenes que detrás de ese dispositivo, existe una docente dispuesta a escucharles y que la continuidad en este contexto solo es posible, cuando los vínculos se afianzan (...) Lxs jóvenes con lxs que trabajo me han sorprendido favorablemente (...) en un principio se hizo muy difícil construir un vínculo ya que jamás nos habíamos visto. Sin embargo, la perseverancia ha dado sus frutos y hoy ha aumentado considerablemente el número de respuestas que consigo en los mensajes. (Mariela, Profesora de Plástica, Escuela Secundaria Común, Conurbano Bonaerense)

También aparece recurrentemente en los relatos la necesidad de favorecer el vínculo entre los y las estudiantes. Del mismo modo que planteamos en escritos previos (di Napoli, Goglino y Bardin, 2022), la importancia de la sociabilidad juvenil aparece aquí con fuerza, junto a la necesidad de retomar sus vínculos en la presencialidad, que distan mucho de los construidos en la virtualidad. En algunos casos incluso esto aparece como un obstáculo por ejemplo para el trabajo y las evaluaciones o los trabajos grupales en clase.

> se evidencia una gran necesidad por parte de los jóvenes de conversar entre ellos, de hacer chistes, de recuperar la complicidad de las clases presenciales. En respuesta a esto, intento generar momentos de charla entre ellos, sin demasiada intervención a fin de dejar fluir sus sentires y pensares. (Alicia, Profesora de Inglés, Escuela Secundaria Común, Conurbano Bonaerense)

> La vinculación con los y las jóvenes ha sido "frío", nada parecido a la relación que se construye en la presencialidad, incluso han transmitido que (...) entre ellos se ha visto dificultada la sociabilidad, por ejemplo, a no poder trabajar en grupos, en equipos, encontrarse a realizar trabajos juntos. (Darío, Profesor de Historia, Escuela Secundaria Común, CABA)

La necesidad de la sociabilidad aparece más fuertemente entre aquellos y aquellas estudiantes de la escuela secundaria que se encuentran finalizando su escolaridad, y que, en el contexto de la pandemia, requieren de un acompañamiento particular de los y las docentes:

> La sociabilidad de estudiantes entre sí, más allá de la visible heterogeneidad, se ve afectada, sobre todo en el último [año] del superior ya que, las "promociones 2020" están signadas por la pérdida de rituales y folklore propios de esta etapa que culmina. En este sentido, el acompañamiento institucional se direcciona hacia la contención, con la promesa en un futuro cercano de retomar y retornarles el protagonismo que caracteriza a los jóvenes que egresan. (Zaira, Profesora de Filosofía, Escuela Secundaria Común, Conurbano Bonaerense).

En segundo lugar, también se observan relatos donde la falta del vínculo precisamente dificulta, o incluso imposibilita, la tarea de enseñar y de aprender. Al decir de Maggio, "la reinvención de las prácticas de enseñanza en tiempos de pandemia tiene la obligación de alentar la trama vincular en todas sus formas" (2021, p. 71). Veamos algunos ejemplos que plantean los y las docentes:

> Y es que no había entre mis estudiantes y yo ningún vínculo desde donde traccionar el aprendizaje. Éramos desconocidos tratando de enseñar y

> aprender a la distancia. (Martina, Profesora de Inglés, Escuela Secundaria Técnica, CABA)

> La principal estrategia (...) fue emplear la plataforma Classroom, para unificar el medio, lo que mejoró el acompañamiento y el flujo de actividades que se les brindado a los alumnos; pero pasados algunos meses nos dimos cuenta que era irreemplazable el contacto con "lo humano"; así que se sugirió empezar a aplicar, con alguna aplicación para clases online, tipo Zoom o Meet ,eso lo elegía el docente, pero una vez superado el momento de la novedad en la implementación de esta tecnología, rápidamente retornaron los magros valores de concurrencia y participación de nuestros alumnos (Carlos, Profesor, Escuela Secundaria Técnica, Conurbano Bonaerense)

Como se ha repetido hasta el cansancio en este tiempo de pandemia, y dan cuentan los distintos estudios citados, e incluso en los medios masivos de comunicación, "no es lo mismo" (Maggio, 2021). Las características de la presencialidad y la virtualidad son bien distintas. Y las formas en las que se establece el vínculo en ambas modalidades también lo es.

> hasta el receso invernal el flujo de actividades y de asistencia online se mantenía, baja, pero se mantenía (e/30-50% de la clase); pero después del receso, durante el mes de agosto, se desplomó la presencia de los alumnos ya sea en actividades entregadas o por la bajísima participación en clases por streaming, lo que evidenció la fragilidad del vínculo docente-alumno-familia-institución, ya que la pandemia había puesto en jaque, a los componentes fundamentales de la comunidad educativa (...) si bien los docentes utilizaron los nuevos aprendizajes digitales para tratar de seguir con las instancias formales de la vida escolar (...) también sirvieron para las reuniones informales, entre colegas, con mateadas virtuales incluidas; pero a fuerza de ser sinceros, todos añoramos algún momento, algún sonido, algún olor, algún encuentro, alguna risa; que solo pueden darse en el espacio y tiempo escolar y que también constituyen una parte importante de nuestra identidad como docentes. (Carlos, Profesor, Escuela Secundaria Técnica, Conurbano Bonaerense)

Para ir concluyendo este apartado, nos parece importante destacar la dimensión emocional de la vida escolar, en tanto el tiempo escolar es un organizador de los lazos sociales, y un estructurante de la vida de los y las jóvenes. Coincidimos en que la escuela debe dar lugar y recuperar lo ocurrido desde la memoria histórica. Permitir a los y las estudiantes poner en palabras, con la certeza de que los y las docentes están disponibles, que el vínculo pedagógico continua, y que, tecnología mediante, aún podemos generar lazos sociales. Cuando todo era incertidumbre, allí estuvieron los docentes y la escuela (Kaplan, 2020).

> Como docente considero que debo contenerlos, escucharlos, brindarle el espacio para que ellos puedan decir lo que piensan y expresar los sentimientos que los atraviesan frente a esta situación de incertidumbre (Celeste, Profesora de Filosofía, Escuela Secundaria Común, Provincia de Buenos Aires).

En este sentido, ponderamos aquí la docencia como compromiso ético-político por un mundo más justo. Recuperamos así la "hospitalidad", como categorías ética, en tanto permite acoger al otro (en su alteridad, en su exterioridad irreductible), al decir de Cullen: "La ética docente, entonces, es el espacio entre la hospitalidad o acogida incondicional del otro en cuanto otro, y el acontecer como la diferencia de lo mismo" (2015, p. 110). Los relatos de los y las docentes dan cuenta de ese compromiso y hospitalidad en la posibilidad de acoger a los y las estudiantes en un contexto de incertidumbre y dolor ante la pandemia mundial.

3.4. Desafiar la pedagogía: repensar la práctica docente en la emergencia sanitaria

En la dimensión pedagógica, frente a la emergencia sanitaria, se observan en los relatos distintos elementos para ponderar. Entre ellos, subrayemos nuevas prácticas en las escuelas, que pueden ser sistematizadas y potenciadas en la actualidad a través de proyectos y dispositivos concretos de trabajo como "energía creativa que debe ser aprovechada como impulso para desplegar otra escuela", una escuela del "porvenir" que permita ampliar los horizontes: "estamos en el tránsito de una escuela más conectada a su entorno, integrada en la vida social, usando intensivamente otros espacios" (Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020, p. 360).

Tras un primer momento de desconcierto y preocupación, aparece recurrentemente en los relatos, la idea de que las estrategias que desplegaron los y las docentes les permitió repensar su práctica pedagógica (Meirieu, 2016). Observamos en las narraciones experiencias potentes para (re)pensar la escuela del regreso, en un contexto híbrido y aún incierto, pero con grandes aprendizajes para capitalizar:

> se configuró una nueva interfaz *casa-escuela-familia-estudiantes* que trastocó los tiempos, los espacios, la comunicación y las relaciones. El nuevo escenario nos obligó a los docentes a repensar las decisiones pedagógicas, a revisar los materiales y a relativizar la importancia de los contenidos. Hubo que reajustar, en medio de una desorientación institucional generalizada y con canales de comunicación enrevesados, los modos de concebir y hacer. (Martina, Profesora de Inglés, Escuela Secundaria Técnica, CABA)

> El contexto actual de pandemia nos ha llevado a la necesidad de adecuar la práctica escolar, principalmente en el manejo del tiempo, las actividades y los procesos que se pretenden lograr haciendo necesario reconfigurar los códigos que median entre los estudiantes, la virtualidad y los docentes (Camilo, Profesor de Geografía, Escuela Secundaria Común, Provincia de Buenos Aires)

> Este ciclo lectivo dejará grandes enseñanzas en mi quehacer docente, considero que en cada clase puede capitalizar y resignificar mis prácticas, potenciándolas desde las nuevas experiencias y las múltiples herramientas que se me han brindado en este tiempo. (Mariela, Profesora de Plástica, Escuela Secundaria Común, Conurbano Bonaerense)

Repensar la tarea configura un horizonte prometedor para revisar la herencia de la didáctica clásica en las clases escolares (Maggio, 2018), para que al regreso a la presencialidad el encuentro "valga la pena", es decir, que docentes y estudiantes salgan distintos, transformados positivamente, que encontrarse deje huella, y utilizar la pandemia como un dispositivo analizador que nos permita reinventar la clase (Maggio, 2021). Detenernos a mirar lo construido hasta aquí, aún en un contexto de profunda incertidumbre y dolor, para fortalecer el colectivo docente.

Una oportunidad para repensar la tarea, para volver a encontrarle sentido y fortalecer incluso la elección por la docencia:

> Mi identidad como docente se encuentra cada vez más fortalecida y enriquecida, y a su vez flexible (...) He re-descubierto cantidad de recursos, modos de comunicar, nuevas actividades para mantener el interés de los alumnxs, pero fundamentalmente vuelvo a encontrar en cada clase la oportunidad de transformar mundos (...) Creo que es preciso pensar estos momentos, como la antesala de una verdadera transformación "tecno-pedagógica", implementando la tecnología desde una perspectiva más reflexiva, analítica y autocrítica, trascendiendo aquellas fronteras que aún subsisten y derribando los supuestos que ubican a los jóvenes como seres conectados 24/7. (Mariela, Profesora de Plástica, Escuela Secundaria Común, Conurbano Bonaerense)

Los relatos de los y las docentes dan cuenta de que la pandemia y la virtualidad forzada se convirtió en un motor, una excusa, o una obligación incluso para "frenar" y "reflexionar" sobre la propia práctica docente aún en medio de la urgencia sanitaria, pero con la convicción de que a pesar de la sobre carga laboral, eran el momento para hacerlo.

> Inmersos en nuestros hogares comenzó una carrera cuya llegada eran los jóvenes (...) con el correr de los días y la extensión de la tan nombrada cuarentena fue sumando kilómetros que la transformaron en un maratón (...) la primer etapa muchos docentes inundaron con tareas y con un nivel de expectativas muy alto (...) Hasta que nos dimos cuenta que no volvíamos (...) Pusimos freno y reflexionamos: no hay andamiaje. Ese fue el momento en que optamos por "Menos es más" la clase no es repartir tareas. Entendimos que debíamos construir condiciones para que el otro pueda ir apropiándose, con su ritmo, con sus posibilidades. (Carolina, Profesora de Historia y Geografía, y Vicedirectora Escuela Secundaria Común, Conurbano Bonaerense)

La importancia de encuadrar, barajar y dar de nuevo, decir "no al revoleo" de actividades (Maggio, 2021), implica que la pandemia ofreció no solo la posibilidad de repensar la propia práctica docente, sino además repensar la entidad y el sentido

de la clase, porque como plantea esta docente una clase no es eso "repartir tareas". En síntesis, en los relatos observamos que se pusieron en evidencia elementos que sucedían en la presencialidad previo a la pandemia, y que ahora se podían revisar ante las nuevas estrategias desplegadas por los y las docentes en la virtualidad.

> El virus fue didáctico. Nos permitió volver a centrarnos en lo importante: qué prácticas de enseñanza íbamos a ofrecer (...) La fuerza pedagógica impresionante que trajo el corrimiento del abordaje habitual centrado en su valoración cuantitativa que nos permitió priorizar contenidos, revisar el rol de la evaluación, y finalmente revisitar y repensar nuestras propias prácticas pedagógicas (Maggio, 2021, p. 89-90).

Siguiendo la propuesta de la autora, esta dimensión pretendió dar cuenta de cómo frente a un contexto de tal excepcionalidad, como fue la pandemia por COVID 19, los y las docentes se dispusieron amorosa y éticamente a (re)visitar sus prácticas pedagógicas, sus estrategias en las clases y su elección por la docencia como quizás nunca antes les había ocurrido. Deseamos que lo ocurrido nos permita tender puentes y vislumbrar nuevos horizontes para pensar la escuela que vendrá.

4. Desafiar(se) en el regreso a la presencialidad. Notas en borrador

En el contexto de la postpandemia, se impuso el regreso a la presencialidad en las escuelas. La reapertura de los edificios escolares trajo nuevas preguntas dada la incertidumbre que se vivía por la situación epidemiológica, ¿con qué escuela nos encontraríamos al regreso? Las narrativas docentes aquí analizadas no dan cuenta de ese momento, puesto que son previas a este proceso, sin embargo, y retomando lo analizado en los apartados anteriores, quisiéramos expresar aquí algunas ideas incipientes sobre este regreso tan esperado.

> En este contexto de incertidumbre, la pregunta que más me resuena es cuánto de todo esto va a impactar en la dinámica diaria cuando volvamos al aula. Cuánto se va a modificar y cuánto va a persistir. No creo que esta "crisis" sea una oportunidad, pero sí la valoro como un momento propicio para resignificar distintas aristas que se entrecruzan en el acto educativo: la construcción de vínculos, el despliegue de estrategias, la habilitación de

> distintos canales de comunicación, las formas de aproximarnos a los contenidos (Martina, Profesora de Inglés, Escuela Secundaria Técnica, CABA).

El regreso supuso distintas etapas, entre la presencialidad "cuidada" (con un protocolo de distanciometro social y el uso de barbijo por docentes y estudiantes) y la organización de las llamadas "burbuja" para organizar a los y las estudiantes de un curso en distintos subgrupos impidiendo los conglomerados en las aulas. Finalmente, entre finales del año 2021 y comienzos del 2022, los y las estudiantes en conjunto volvieron a reencontrarse con sus docentes en las aulas de manera presencial. Desde entonces, y hasta el presente, distintos son los desafíos que enfrentan las escuelas secundarias. Entre los más sobresalientes, señalaremos dos. En primer lugar, la preocupación por quiénes no pudieron reincorporarse a la escuela y perdieron el contacto con sus pares y docentes. En segundo lugar, nos ocupa la pregunta por cómo quedó la escuela posicionada tras la pandemia: ¿cómo será la escuela que vendrá?, ¿qué escuela proyectamos en un futuro cercano?, ¿qué cambios produjo la pandemia en las instituciones escolares?, y finalmente, ¿saldrá fortalecida la escuela tras la pandemia?

Como plantea esta docente, el regreso a la presencialidad implica dudas, miedos, incertidumbre, y un sin fin de preguntas ante las que trazamos estas "notas en borrador" porque no existen certezas en esta nueva realidad. Sin dudas, como plantea Tenti Fanfani (2020), no podemos volver a la escuela "de antes" o a la llamada "normalidad", porque no es posible atravesar un fenómeno mundial como fue la pandemia COVID 19 sin que nuestras instituciones escolares sufran modificaciones, pero además, porque es deseable que así suceda:

> la urgencia no debería ser un obstáculo para desarrollar una reflexión crítica de los problemas estructurales que aqueja a la educación escolar en la Argentina y en la región. Más aún, el contexto de la postpandemia podría ser una oportunidad para construir otra institución escolar, con otros formatos, otros marcos espaciales y temporales, otros recursos comunicativos. En este sentido, el problema no es de medios (...) Lo que se impone es la discusión de cuestiones de fondo y no de forma. No se trata simplemente de adaptar sino de rediseñar sentidos y fines de una institución que tiene que ver con la transmisión de la cultura y que hoy

> debe operar en un escenario atravesado por varias tensiones (Tenti Fanfani, 2020, p. 205-206)

En este sentido, coincidimos con el autor que la suspensión temporal de la materialidad es condición necesaria pero no suficiente para construir una nueva escuela secundaria. En nuestras instituciones se vive un clima actualmente de "volvimos a lo mismo", o más aún, "estamos peor que antes". No quisiéramos dejar esa sensación en quienes lean estas líneas. Abonamos por el rediseño de la propuesta escolar, pero este es un posicionamiento que debemos adoptar ética y políticamente si no queremos dar lugar a la "restauración" del orden pre-pandemia que algunas voces en el ámbito educativo pugnan por reponer con urgencia. La tarea es ahora, más que nunca, recuperar una escuela democrática, humanista y que sostenga la igualdad frente a la ideología del mérito que busca imponerse hoy tras el discurso de las "desigualdades justas" (Tenti Fanfani, 2020).

También coincidimos en que el regreso a la presencialidad debe ser un escenario de oportunidad para revisar la incorporación de las tecnologías digitales, sin desaprovechar el camino recorrido hasta aquí, incluyendo estos recursos tecnológicos, pero también ponderando nuestros recursos humanos, reposicionando al docente en el centro de la tarea de enseñar (Tenti Fanfani, 2021). En este sentido consideramos central (re)pensar la práctica docente, y recuperar el rol del Estado en la dotación de la tecnología y como garante del derecho a la educación, para (re)diseñar juntos y juntas una escuela que abogue por una sociedad más justa e igualitaria.

5. Conclusiones

Nos propusimos en este trabajo abordar las características del trabajo de enseñar y las estrategias desplegadas por los y las docentes de las escuelas secundarias en Argentina durante la llamada continuidad pedagógica en la pandemia COVID 19.

Construimos para ello cuatro dimensiones de análisis donde abordamos un conjunto de narrativas de docentes de escuela secundaria de dos centros urbanos en la CABA y en el Conurbano Bonaerense de la Provincia de Buenos Aires durante el año 2020. Desde un enfoque cualitativo, observamos en sus relatos una

multiplicidad de estrategias que llevaron adelante ante la virtualidad forzada y la pérdida de la materialidad de los edificios escolares, y frente a la diversidad de respuestas que obtuvieron de sus estudiantes.

En una primera dimensión institucional, observamos que ante la respuesta que brindaron las autoridades ministeriales y escolares en el marco de la emergencia sanitaria, los y las docentes enfrentaron una gran sobrecarga y demanda laboral, donde se hizo manifiesto la falta de los tiempos y espacios ordenadores de la materialidad de la escuela, así como se evidenció la importancia del acompañamiento institucional y el trabajo colaborativo entre colegas, necesarios para hacer frente a la tarea cotidiana.

En la segunda dimensión, en relación con las decisiones didácticas sobre el uso de las tecnologías digitales, los relatos dan cuenta del modo en que la pandemia cristalizó e incluso agudizó la desigualdad y la brecha digital preexistente entre los y las estudiantes, frente al desmantelamiento previo de las políticas de dotación tecnológica. Allí, en algunos casos las tecnologías digitales permitieron sostener la continuidad pedagógica (a través de la clase por WhatsApp), pero en otros, evidenciaron la dificultad -o incluso la imposibilidad- de sostener la tarea de enseñar y garantizar el aprendizaje (ante la ausencia de los y las estudiantes en los espacios sincrónicos o con sus cámaras siempre apagadas).

Una tercera dimensión, la construcción y el sostenimiento del vínculo pedagógico docentes-estudiantes, aparece en los relatos como una necesidad imperiosa en el marco de la pandemia. Cuando se logra, es un triunfo de la escuela como el lugar de lo común y el espacio que posibilita el encuentro, donde los y las docentes son protagonistas desde su amorosidad (Simons y Maschelein, 2014), permitiendo hospedar a sus estudiantes en el marco de la incertidumbre de la pandemia. En los casos donde los y las estudiantes se desvincularon de la escuela, se complejizó la tarea docente, y garantizar la continuidad pedagógica se torna un desafío urgente y colectivo en el contexto actual de regreso a la presencialidad.

La última dimensión nos permitió entender que en los relatos había una fuerte impronta pedagógica, entendiendo que la tarea que realizaron los y las docentes durante la pandemia fue, y es actualmente, una oportunidad para seguir repensando su propia práctica. Aún ante el agotamiento y la sobredemanda laboral, el balance

en sus relatos es mayoritariamente positivo porque les permitió repensar la tarea de cara a la escuela de la postpandemia (Meirieu, 2020).

Analizar los relatos de los y las docentes posibilitó en este artículo permitirnos (re)pensar la tarea de enseñar en pandemia. De la sistematización concluimos que las estrategias desplegadas fueron variadas, dependiendo de las posibilidades con las que se contaba en cada caso, pero siempre tendientes a garantizar el derecho a la educación en nuestro país, desde el compromiso ético-político con la tarea de enseñar. Los y las docentes desarrollaron modalidad diversas para sostener sus clases: desde la "clase por WhatsApp" hasta la entrega de materiales impresos para subsanar la falta de dispositivos digitales; produjeron dispositivos pedagógicos combinados, como talleres o proyectos (por temáticas, materias, pluriaños), espacios sincrónico diversos (para el encuentro y la construcción del vínculo, para consultas, para desarrollar contenidos del programa, entre otros), e incluso la articulación con otros espacios y actores de la comunidad para lograr llegar a sus estudiantes (como por ejemplo la radio local); conformaron equipos de docentes y directivos, para encuadrar y sostener la tarea desde el colectivo y con trabajo colaborativo, buscando superar la soledad del teletrabajo y la escuela en casa, obligados por la emergencia sanitaria, que se sumó a las tareas de cuidado (mayoritariamente presentes en los relatos de las docentes mujeres).

Lo desarrollado hasta aquí permite suponer que lo aprendido en la pandemia constituye el inicio de una "renovación pedagógica" (Maggio, 2021). Sin embargo, ante la vuelta a la presencialidad en los edificios educativos, resuena entre los y las docentes la sensación de que volvimos o retrocedimos respecto a ciertas cuestiones en las que habíamos avanzado en la pandemia (como aspectos administrativos, de organización, de comunicación con estudiantes y sus familias, vínculo pedagógico docente-estudiante, entre otros).

A pesar de esa sensación compartida, consideramos que la distancia de lo sucedido nos permite recuperar el valor de esa experiencia inédita, (re)visitar lo hecho y pensar qué desafíos nos quedan por delante. Asimismo, la experiencia transitada durante la pandemia se presenta como una oportunidad para que el regreso al aula presencial permita la modificación de la "ecología del aula" (donde puedan convivir el pizarrón y las tecnologías digitales). Permitirnos pensar un trabajo más centrado en la escuela y el espacio del aula como la construcción de "lo común", profundizar

la tarea con quienes sostuvieron la continuidad pedagógica pero también desplegar estrategias y diseñar dispositivos que permitan volver a (re)vincular a los y las estudiantes que perdieron su contacto con la escuela, y pensar una nueva organización de los tiempos, los espacios, contenidos, y la evaluación (Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020).

Para ello coincidimos en que se torna fundamental recuperar el rol del Estado en la dotación de tecnologías digitales en las escuelas, junto a una política sostenida de desarrollo de plataformas de acceso público, portales colaborativos con recursos compartidos entre los y las docentes (Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020), formar a los equipos docentes y directivos en estas tecnologías, y a la vez permitirnos discutir qué herramientas tecnológicas vamos a utilizar en el regreso a la presencialidad. Porque como dijimos antes, no se trata solo de las formas sino de rediseñar los sentidos y los fines de la escuela. "En medio del naufragio no tiene sentido ponerse a discutir qué balsa ha sido producida de la mejor manera o cuál nos llevará a tierra firme, pero cuando haya tiempo para pensar, tal vez sea más difícil desandar el camino ya recorrido" (Magnani, 2020, p. 86). Abogamos entonces por recuperar lo transitado y dar los debates necesarios ante el regreso a la presencialidad, tarea imprescindible si queremos, además de enfrentar los discursos desescolarizadores y meritocráticos, capitalizar lo recorrido hasta aquí en post de un proyecto educativo más democrático, más justo y más inclusivo.

6. Referencias

Arroyo, M., Corvalán, T., Felicioni, S. L. y Merodo, A. (2021). Enseñanza, desigualdades y reconfiguración del trabajo docente en escuelas secundarias durante la pandemia. *Itinerarios educativos*, 1(14), 17-29. Disponible en: https://doi.org/10.14409/ie.2021.14.e0003

Brailovsky, D. (2020). Escuelas y tecnologías ¿Quién usa a quién? En *Idealiza educar en Córdoba*, *15*(37), 1-7. Disponible en: https://revistaeducar.com.ar/2020/06/28/escuelas-y-tecnologias-quien-usa-a-quien/

Bustelo, C. (2020). Dejame que te cuente: la escritura y la producción colectiva como batalla epistemológica. En Parchuc, J. P. *et al* (Comp.). *Escribir en la cárcel: prácticas y experiencias de lectura y escritura en contextos de encierro* (pp. 35-67). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

CEPAL/OIT (2020). El trabajo en tiempos de pandemia: desafíos frente a la enfermedad por coronavirus (COVID-19). En *Coyuntura Laboral en América Latina y el Caribe*, 22,1-59. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe/Organización Internacional del Trabajo. Disponible en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45557/4/S2000307_es.pdf

Cicala, R. y Martinelli, S. (2019). La inclusión de las TIC en Escuelas Secundarias de la Provincia de Buenos Aires. Relatos de sus directivos. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, *10*(18), 52-65. Disponible en: https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/23042

Cullen, C. A. (2015). La ética docente entre la hospitalidad y el acontecimiento. En Ramírez Hernández, I. E. (Coomp). *Voces de la educación de la filosofía* (pp. 103-112). Ciudad de México: CLACSO-Ediciones Del Lirio. Disponible en: https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/57336.pdf

DGCyE (2020). *Propuestas para la continuidad pedagógica en la educación secundaria ciclo básico*. Dirección General de Cultura y Educación, Dirección de Educación Secundaria. Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Disponible en: https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-05/2-_propuestas_para_la_continuidad_pedagogica._cb.pdf

di Napoli, P. N., Goglino, A. M. e Bardin, I. (2022). Extrañar la presencialidad y acostumbrarse a la virtualidad de la escuela secundaria en Argentina. Sentires de jóvenes estudiantes en contexto de pandemia. *Praxis educativa*, 26(1), 1-25.

Disponible en: https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260112

di Napoli, P. N., Iglesias, A., Silva, V. y Levy, N. (2021). Reflexiones en tiempos de pandemia: la materialidad de la escuela frente a la virtualidad. *Espacios de Crítica y Producción*, 55, 334-348. Disponible en: http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios/article/view/9884

di Napoli, P. e Iglesias, A. (2021). ¡Con los celulares en las aulas! Un desafío para la convivencia en las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, LI(3), 11-44. Disponible en: https://rlee.ibero.mx/index.php/rlee/article/view/407/1135

Dussel, I. (2003). La gramática escolar de la escuela argentina. Un análisis desde la historia de los guardapolvos. En *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación* (pp. 11-36). Buenos Aires: Prometeo. Disponible en: http://www.die.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/IDussel/ArticulosDussel/LaGramaticaEscolarDeLaEscuelaArgentina-.pdf?ver=2013-09-30-161517-170

Dussel, I, Ferrante, P. González, D. y Montero, J. (2018). Las pedagogías en movimiento. Usos y apropiaciones de las tecnologías digitales por parte de docentes y alumnos en escuelas secundarias públicas bonaerenses. En *Las TIC en la escuela secundaria bonaerenses. Usos y representaciones en la actividad pedagógica* (pp. 81-125). Buenos Aires: UNIPE Editorial.

Dussel, I., Ferrante, I. y Pulfer, D. (2020). Nuevas ecuaciones entre educación, sociedad, tecnología y Estados. En: *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 351- 364). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE Editorial.

Dussel, I. y Fuentes Cardona, M. G. (2021). Los grupos de Whatsapp y la construcción de nuevas ciudadanías en las escuelas. *Educ. Soc*., 42, 1-18. Disponible en: https://doi.org/10.1590/ES.251642

Iglesias, A. (2020). Irrupción de las nuevas tecnologías en las escuelas secundarias y desafíos de la formación docente en el siglo XXI. En *Virtualidad, Educación y Ciencia*, *20*(11), 27-42. Disponible en: https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/27446

Iglesias, A. y Saez, V. (2021). Nuevas tecnologías y escuela secundaria. Un análisis de las políticas de tecnológica desde la prensa gráfica argentina (2010-2019). *Educación, Lenguaje y Sociedad*, XIX(19), 1-29. Disponible en:

http://dx.doi.org/10.19137/els-2021-191909

Iglesias, A. y Silva, V. (2021). Docentes y estudiantes en busca de respeto. Un análisis de los vínculos intergeneracionales en contextos de desigualdad de las escuelas secundarias argentinas. *Revista De Educación*, 22(11), 149-169. Disponible en: http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4800

Kaplan, C. (19 de mayo 2020) La escuela como organizadora de lazo social en tiempos de pandemia. Ciclo Docentes Conectadxs. Provincia de Buenos Aires, Sindicato Docente Suteba. [Video]. Youtube. Disponible en: https://youtu.be/Y8EhjWPV_Cg

Larrosa, J. (2003). Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. Conferencia del Seminario Internacional "La Formación Docente entre el siglo XIX y el siglo XXI". Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología – OEI. Disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001417.pdf

Larrosa, J. (2018*). P de Profesor (con Karen Rechia)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Noveduc/Perfiles.

Lorenz, F. (2019). *Elogio de la docencia. Cómo mantener viva la llama*. Buenos Aires: Paidós.

Maggio, M. (2021). *Educación en pandemia. Guía de supervivencia para docentes y familias*. Buenos Aires: Piadós.

Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.

Magnani, E. (2020). Educación y tecnologías. Adentro de la caja. En: Dussel, I., Ferrante, I. y Pulfer, D. (Comp.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 85-99). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE Editorial.

Mazza, D. (2020). Lo que la pandemia nos deja: una oportunidad para pensarnos como docentes. En Serie Enseñanza sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas, Documento 7. CITEP/UBA. Disponible en: http://citep.rec.uba.ar/lo-que-la-pandemia-nos-deja/

Meirieu, P. (17 abril de 2020). «L'écoled'après»... avec la pédagogied'avant? Le cafepedagogique. Texte paru dans Le Cafe Pedagogique. Disponible en: http://www.meirieu.com/ACTUALITE/cafe-pedagogique-ecole-dapres.pdf

Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires: Paidós.

Meo, A. I. (2020). *Empezando a dar sentido al impacto del COVID-19 en la enseñanza secundaria en Argentina*. Informe Nº 2. Serie Encuesta sobre experiencias docentes secundarios en tiempos de pandemia. Disponible en: https://sway.office.com/JKZ3t1CXVftUEHi4?ref=email

Morgade, G. (2020). La pandemia y el trabajo de las mujeres en foco: acerca del «cuidado» como categoría y eje de las políticas. En Dussel, I., Ferrante, I. y Pulfer, D. (Comp.) (2020) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 53-62). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE Editorial.

Nuñez, P. (2020). Un tiempo escolar fuera de lo común: los jóvenes y sus sentidos sobre la escuela secundaria. En: Dussel, I., Ferrante, I. y Pulfer, D. (Comps.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 175-188). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE Editorial.

Organización Mundial de la Salud-OMS. (2020). Fortalecimiento de la preparación para la covid-19 en las ciudades y otros entornos urbanos: orientaciones provisionales para las autoridades locales.

Ruiz, G. R. (2020). Marcas de la Pandemia: El Derecho a la Educación Afectado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social,* 9(3), 45-59. Disponible en: https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.003

Saez, V. e Iglesias, A. (Comp.) (2021). *Educación de la Mirada II: debates y experiencias sobre la educación en medios, comunicación y tecnologías digitales en la escuela argentina postpandemia*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales.

Saez, V. e Iglesias, A. (2020). Educación Mediática y nuevas tecnologías en tiempos de Coronavirus. En: Blog Educación de la mirada. Abril 2020, 1-4. Disponible en: http://educaciondelamirada.com/sin-categoria/educacion-mediatica-y-nuevas-tecnologias-en-tiempos-de-coronavirus/

Simons. M y Masschelein J. (2014). *Defensa de la Escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Southwell, M. (2020). La escuela secundaria frente al desafío de la universalización: Debates y experiencias en Argentina. En *Education Policy Analysis Archives, 28*(39), 1-22. Disponible en: https://doi.org/10.14507/epaa.28.4146

Srnicek, N. (2021). *Capitalismo de plataforma*. Buenos Aires: Caja Negra.

Tenti Fanfani, E. (2021). *La escuela bajo sospecha*. *Sociología progresista y crítica para*

pensar la educación para todos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI.

Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Barcelona: Gedisa.

Vela, J. (2022). El pensamiento y el destino. Educación y virtualidad. Hacia una nueva ilustración. *Panorama*, 16(30), 1-21. Disponible en: https://doi.org/10.15765/pnrm.v16i30.3044

Acerca de los autores

Andrea Iglesias

Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y posee un Postdoctorado en Ciencias Humanas y Sociales (UBA). Actualmente es Investigadora Asistente del CONICET, con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE/UBA). Es docente del Departamento de Ciencias de la Educación y de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la UBA. Asimismo, es formadora en Institutos Superiores de Formación Docente y profesora en escuela secundaria. Integra y dirige distintos equipos de investigación y divulgación de la Ciencia y la Tecnología con sede en el IICE. Su línea de investigación actual es la formación y el trabajo docente en relación con la inserción laboral de los/as profesores/as de escuela secundaria y la utilización de las tecnologías digitales en el marco de las aulas del siglo XXI.

Denise Alterman

Estudiante avanzada de grado de la Licenciatura y Profesorado de Ciencias de la Educación FFyL, UBA. Integrante del FILO:CyT (Código: FC-190148) "Conflictividad y estrategias de convivencia en escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Un análisis sobre sus vinculaciones con las situaciones de enseñanza y aprendizaje en el espacio áulico desde la sociología de la educación". Dirigido por Pablo di Napoli y co-dirigido por Andrea Iglesias. Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (IICE-UBA). Actualmente es la Directora General del Departamento de Juventud de la Comunidad Amijai.

Agostina Giovanardi

Licenciada en Letras por la Universidad de Buenos Aires. Cursa actualmente el Profesorado en Letras (UBA) y la Maestría en Política Educativa (Universidad Torcuato Di Tella). Es integrante del FILO:CyT (Código: FC-190148) "Conflictividad y estrategias de convivencia en escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Un análisis sobre sus vinculaciones con las situaciones de enseñanza y aprendizaje en el espacio áulico desde la sociología de la educación", dirigido por Pablo di Napoli y co-dirigido por Andrea Iglesias, del Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (IICE-UBA). Actualmente coordina el equipo de Evaluación de Impacto de la UEICEE (Ministerio de Educación de CABA).