

Facultad de Periodismo y Comunicación Social

Universidad Nacional de La Plata

TRABAJO INTEGRADOR FINAL

“Del aula al streaming: La incorporación de nuevas TIC en los TAIN
de educación superior durante el contexto ASPO.”

-OCTUBRE 2021-

Orazi, Martín



“Del aula al streaming: La incorporación de nuevas TIC en los TAIN
de educación superior durante el contexto ASPO.”

Orazi, Martín

Legajo: 20556/9 – martinorazi@abc.gob.ar

Director: Dr. **González Frígoli, Martín**

Co-Director: Dr. **Niggli, Francisco**

Fecha de presentación: 28 octubre 2021

Facultad de Periodismo y Comunicación Social

Universidad Nacional de La Plata

RESUMEN

El presente Trabajo Integrador Final se condensa en una reflexión de prácticas docentes desarrolladas en el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 89 “René Favaloro” desde el inicio del ciclo lectivo 2020 en plena pandemia y políticas sanitarias de aislamiento hasta principios del 2021. La reflexión consta del análisis crítico sobre la incorporación del formato *streaming* para el sostenimiento de los Talleres Articuladores, Integradores e Interdisciplinarios (TAIN), en post de garantizar la continuidad pedagógica.

La mirada problematizadora de la reflexión no se sitúa en los aspectos técnicos del formato, sino en las distintas apropiaciones que emergen del entorno en su utilización, dando con potencialidades y limitaciones que tienen en cuenta tres tensiones y/o paradojas claves del vínculo entre tecnologías y escuelas. Estas tensiones, además de plantear enfoques conceptuales críticos sobre comunicación y educación, invitan a pensar la dimensión pedagógica: La accesibilidad; la hegemonía de la cultura digital; y la inconvivencia de los lenguajes digitales frente a la cultura letrada.

PALABRAS CLAVES: Comunicación y educación, cultura digital, entorno sociotécnico, TAIN, Streaming, continuidad pedagógica, Jorge Huergo.

AGRADECIMIENTOS

A esas manos que no son *likes*; a quienes han podido estar para *compartir* mi mejor y mi peor *perfil*; a esos *corazones* que no viajan por pantallas; a esas presencias que no hacen acto de presencia; a quienes me encuentran sin geolocalización; a quienes no necesitan que les etiquete: Gracias por sostenerme cuando me volví insostenible.

ÍNDICE

Contenido

INTRODUCCIÓN:	7
OBJETIVOS DE LA REFLEXIÓN PRÁCTICA:	11
Objetivo General:	11
Objetivos específicos:	11
PROPUESTA:	12
Dimensión técnica y operativa:	16
INSTITUCIÓN – ESCENARIO:	18
La educación superior en contexto ASPO	19
ENFOQUES CONCEPTUALES:	22
Comunicación y educación	22
Tecnologías como Entorno Sociotécnico	24
Tecnologías digitales, escuela y cultura:	26
DOCUMENTACIÓN DE LA PRÁCTICA	36
Enfoque y metodología:	36
Análisis situacional en pleno movimiento	37
Desarrollo de la propuesta	41
1ra transmisión: “Las instituciones y su rol con la comunidad en tiempos de pandemia”.	42
2da transmisión: “Conversaciones sobre la enseñanza: Prácticas del lenguaje y matemáticas, tensiones y diálogos”.	43
3ra transmisión: “Cartas a quien pretende enseñar: Un diálogo para la emancipación”.	44
4ta transmisión: “Alfabetización en tiempos de distancias”.	45
5ta transmisión: “Sostener la enseñanza en contexto de ASPO. Voces de estudiantes y profesores de Formación Docente”.	47
Sistematización institucional	48
Análisis y reflexión de la práctica:	49
CONCLUSIONES:	53
BIBLIOGRAFÍA:	62
ANEXOS:	64

www.youtube.com/Territorio89

“Territorio es la categoría que contempla el espacio geográfico apropiado, puesto en valor y en el que se advierten las condiciones de un ejercicio efectivo del poder político. El territorio alude al espacio efectivamente usado...” (Gurevich, R., 2005, p47).

INTRODUCCIÓN:

El presente TIF corresponde a una reflexión sobre mis prácticas como docente en educación superior durante el ciclo lectivo “pandémico” 2020. Hace cinco años que trabajo en el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 89 “René Favaloro”, el cual se encuentra en la localidad de Mar de Ajó. Los intentos por terminar cursadas presenciales de la Facultad viajando una vez a la semana desde el Partido de la Costa no es una hazaña para recomendar, ya que supone muchísimo tiempo y energía ir y volver en el día, pero sí que el esfuerzo encuentra su sentido una vez dentro de las aulas. Se que va en agradecimientos, pero también posibilitó el inicio de este trabajo: las políticas de acompañamiento de la Dirección de Grado durante todo este trayecto pandémico han sido determinantes para mi continuidad. Claramente detrás de las políticas y de las pantallas hay compañeres realizando su trabajo con gran afectividad (créanme que así se siente). Sin embargo, este proceso no finaliza con este documento, sino más bien continúa, se profundiza, en medio de una crisis mundial sin precedentes. La pandemia del COVID-19 acrecentó de manera notoria las desigualdades socioeconómicas, así como las enormes concentraciones de capital financiero. También, en su garantía del sostenimiento de vínculos y acceso al conocimiento, la virtualidad ha producido y continúa produciendo cambios significativos (y radicales) en los modos de ser y estar con el mundo y con otros. En lo personal, puedo escribir una enorme cantidad de páginas sobre este momento, pero me basta con recordar al releerme que la distancia no es tan relativa a la presencialidad como pensaba, que incluso hasta tomamos distancia con nosotres mismos y que solo la afectividad de nuestros pares nos vuelve a acercar a nuestro mundo, a nuestras verdaderas redes. En este viaje, donde la frontera de lo personal, lo laboral y lo formativo se desdibuja permanentemente, descubrí que este TIF comenzó mucho antes del Seminario de Tesis, años antes de la pandemia, años antes de comenzar a ejercer la docencia.

Para fines del ciclo lectivo del año 2015, por esas casualidades fantásticas de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, di con un conversatorio llamado “Enseñar y aprender en escenarios de diversidad e inclusión educativa”, el cual creo que comenzaba a delinearse como un seminario con puntaje docente para los años posteriores. Digo casualidades, puesto que la docencia no estaba tan presente en mis expectativas formativas transitando los primeros talleres de la orientación en planificación estratégica (de la actual Licenciatura en Comunicación). Sin embargo, un primer acercamiento fue gracias a los docentes Pablo Bilyk y Nicolás Bernardo, con una inmejorable oportunidad de acompañar como ayudante de cátedra a la materia “Sociología del deporte” de la Tecnicatura en Periodismo Deportivo durante el 2014, lo que comenzó a sembrar entusiasmo e interrogantes por esta profesión. Esa curiosidad y la posibilidad de presenciar dicho conversatorio me acercó por primera vez al profesor Jorge Huergo, sin saber que el vínculo entre el pedagogo y mi trayecto en educación se sostendrían hasta la actualidad y tendrían vínculos impensados con la comunidad educativa del Partido de La Costa. Frente a la presente elaboración de TIF, reconozco que esta sistematización, de alguna manera, me ha permitido poner en evidencia la presencia de Huergo durante todos estos pocos años de ejercicio de la docencia en educación superior de manera transversal, para lo que quizás resulte más humano y enriquecedor verlo y nombrarlo como un acompañamiento, lo que asumo que pone en valor la capacidad de este pedagogo de trascender más allá de su presencia física en este mundo, de ser algo más que un enfoque conceptual, que un texto.

La presente reflexión sobre la inclusión de plataformas y tecnologías digitales en las prácticas educativas durante ASPO, desde mi rol como docente provisional en la Tecnicatura en Comunicación para el Desarrollo Social del Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 89 “René Favalaro” de Mar de Ajó, y con la finalidad de realizar un aporte al sostenimiento de las trayectorias formativas en educación superior, parte de la premisa de que tanto las tecnologías como la educación no son procesos neutros, sino que albergan sentidos políticos, sociales y culturales. Es esa pregunta por el sentido “freireanamente” problematizadora, propia de esta perspectiva de Huergo que se propone evidenciar la adjudicación de “naturalidad” que adquieren algunos

sentidos, pero que en definitiva no son naturales, sino que su consolidación responde a un proceso histórico que no se desentiende de la dimensión de poder. Es por ello que resulta necesario en las prácticas educativas y en la incorporación de medios digitales miradas que den lugar a la problematización de las mismas y, de alguna manera, revele sus lazos políticos (Hurgo, 2000). Por esto mismo la utilización del formato *streaming* para la continuidad pedagógica se piensa desde una mirada que ponga en evidencia qué tensiones y contradicciones históricas e inevitablemente actuales alberga el vínculo entre tecnologías digitales y educación dentro de este contexto. El enfoque conceptual que acompaña al presente TIF pretende abordarse desde una relación inseparable entre educación y comunicación, siendo la misma necesaria para pensar la dimensión de las tecnologías y la educación desde un concepto más amplio y problematizador como el de entorno sociotécnico, así como también desde una puesta en valor de prácticas situadas en este tiempo y territorio que no descuide en su lectura pedagógica la dimensión política, como el acceso desigual a las tecnologías digitales y la conectividad. El recorrido teórico se centra en tres tensiones presentes en estos dos campos, las que permiten operar como puntos de reflexión para la práctica y la sistematización de la misma: La accesibilidad; la hegemonía de la cultura digital frente a lo escolar; y la “inconvivencia” entre lenguajes escolares y digitales (De Luca, 2020).

Cabe destacar que no se pretende posicionar de manera absoluta y homogénea la utilización de este formato en educación, sino comprender qué potencialidades y limitaciones presenta según el contexto y la comunidad educativa en la que se desarrolla. Esto es sumamente importante resaltar, en principio, porque se asume un posicionamiento que concibe a la educación como un proceso que se desarrolla en un escenario repleto de complejidades, y que muchas son relativas a distintos factores de la comunidad educativa, como por ejemplo y en relación a lo institucional, la idea de que las tradiciones pedagógicas de cada institución promueven márgenes de acción diferentes (Dussel, I., 2018, p 172). También porque no se cree en “recetas mágicas” o secuencias didácticas que puedan mejorar automáticamente nuestras clases o, como es en este caso, dar respuesta a la continuidad pedagógica. Se verá durante el TIF que la incorporación del *streaming* no garantiza el sostenimiento de las trayectorias,

pero sí durante este contexto realiza un gran aporte a los Talleres Articuladores, Integradores e Interdisciplinarios (TAIN), que dicho sea de paso y como se verá posteriormente, estos talleres en educación superior han sido una iniciativa fantástica a cargo de la gestión de Jorge Huergo en la Dirección de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires. No es que todos los caminos conduzcan al pedagogo, sino que el mismo nos acompaña en muchos de los caminos, realizando también un gran aporte conceptual y crítico sobre la cultura, la escuela y la digitalidad, en el que ya advierte tensiones en cuanto a lo hegemónico y a los lenguajes multimediales frente a lo escolar.

Vale aclarar que el proceso de TIF fue el que permitió generar una sistematización de las prácticas docentes, para someterlas a una reflexión crítica, teniendo en cuenta que este tipo de trabajos “son necesarios, desde una perspectiva metodológica, para el análisis y la construcción de categorías didácticas, es decir, para generar teoría acerca de las prácticas de enseñanza” (Maggio, M., 2012, p10). El Seminario permanente de tesis permitió darle, desde la elaboración del plan de TIF, la oportunidad de organizar la propuesta de reflexión y el desarrollo de un pequeño avance¹ sobre la misma, el cual fue presentado en el mes de noviembre del 2020 en las III Jornadas Nacionales de Formación Docente del Instituto Nacional de Formación Docente (Instituto Nacional de Formación Docente), en el eje “Tecnologías Digitales y Educación”. Transformada en ponencia, para fines de ese mes se expuso de manera virtual y se sistematizó en el libro digital de las Jornadas, cuya participación no hubiese sido posible si no hubiese un equipo de trabajo en el instituto que apueste a lo cooperativo y comunitario. Además de la transmisión de los cinco talleres para el instituto, la utilización del formato *streaming* continúa siendo una herramienta para esta transición a la semipresencialidad que asoma por lo pronto la segunda parte del ciclo 2021, siendo clave para dar inicio a las cursadas durante abril. En este sentido, se hace clave posicionar al TIF no como un producto acabado, cuyos fines sean reducidos a una acreditación de saberes, sino que es un proceso, el cual puede darnos indicios de cuándo comienza y cuándo termina,

¹ Experiencias docentes en tiempos de pandemia. Compilación de trabajos seleccionados, disponible en: <https://cedoc.infod.edu.ar/wp-content/uploads/2021/02/INFoD-Compilacion-de-trabajos-docentes-III-Jornada..pdf>

pero sabemos que esos márgenes son estimativos, que el trabajo integrador final permite someter a reflexión a todo un trayecto de formación y de vida, de deseos y frustraciones, de encuentros y desencuentros; que a su vez representa hoy una puerta a distintos espacios profesionales, perspectivas y, por sobre todas las cosas, hacia nuevas preguntas. El presente proceso me permitió encontrar nuevos espacios laborales desde donde poder continuar trabajando el mismo, así como también profundizar la formación específica.

Por último, es necesario seguir poniendo en discusión y contradicción aquellas visiones que han instalado en la opinión pública una desacreditación del trabajo docente en la virtualidad, exigiendo por la vuelta a las aulas en medio de una crisis sanitaria, siendo las mismas visiones políticas y partidarias que hace dos años (durante su gestión y en la presencialidad) desfinanciaron enormemente el sector educativo, provocando daños irremediables, como la muerte de la docente Sandra Calamano y el auxiliar Rubén Rodríguez por la explosión de un escape de gas en la Escuela N° 49 de Moreno, aquella mañana del 2 de agosto del año 2018. No solo este TIF es una puesta en valor del trabajo docente durante este contexto, sino también una puesta en valor de la mirada problematizadora, crítica y reflexiva que tiene la escuela pública, ya que es el punto de partida siempre, no importa cuándo leas esto.

OBJETIVOS DE LA REFLEXIÓN PRÁCTICA:

Objetivo General:

- Analizar y describir el diseño y la implementación de propuestas didácticas digitales innovadoras que promuevan la continuidad pedagógica dentro del contexto de ASPO.

Objetivos específicos:

- Sistematizar las experiencias pedagógicas resultantes de la aplicación de recursos didácticos digitales del formato streaming en las prácticas de educación formal.

- Indagar sobre las potencialidades y limitaciones que desarrollan estas herramientas, teniendo en cuenta los niveles de accesibilidad que garantizan, tanto en la dimensión material como en la dimensión simbólica.
- Reflexionar sobre la incidencia de las mismas en la continuidad pedagógica dentro de este contexto, así como también en el acompañamiento de las trayectorias formativas.
- Comprender de qué forma estas herramientas generan nuevos sentidos pedagógicos desde sus lenguajes multimediales, siendo las mismas provenientes de espacios de educación no formal.

PROPUESTA:

El Streaming como herramienta para el fortalecimiento de la continuidad pedagógica en la virtualidad:

La utilización de herramientas del formato *streaming* con finalidades didácticas en la educación superior se pensó como estrategia de comunicación y educación no solo teniendo en cuenta la imposibilidad de asistir presencialmente a las instituciones educativas por medidas sanitarias, sino también la noción de que las tecnologías no están despojadas del entorno sociopolítico del cual emergen y transforman. Reconocer a las tecnologías como parte de un entramado más complejo es “desnaturalizar aquello que por cercanía y por la vorágine de su evolución se presenta como naturalmente dado en un plano técnico y que implica la errónea percepción de la ausencia de una dimensión simbólico/cultural” (Frígoli, 2016, p13). Es por esto que la propuesta atiende a un entorno sociotécnico, donde contexto y tecnologías se condicionan, tanto en sus potencialidades como sus limitaciones, resignificando en su uso los modos de aprender, enseñar y relacionarse.

La virtualización de la enseñanza escolar producto del aislamiento social, preventivo y obligatorio, trajo consigo distintas problemáticas y visibilizó aún más aquellas estructurales del sistema educativo. Claro está que también permitió el desarrollo de distintas acciones cooperativas entre las diversas comunidades

educativas, ya sea en docentes, estudiantes, equipos directivos, familias, organizaciones, etc. En este sentido, esta política de cooperatividad presente en el Instituto Superior de Formación Docente N° 89 posibilitó la articulación entre los y las docentes de carreras técnicas y los y las docentes de los profesorados para el análisis de problemáticas y desarrollo de estrategias en conjunto. El objetivo principal que el sistema educativo delineó desde mayo se focalizó en garantizar la continuidad pedagógica de todos y todas las y los estudiantes.

El desafío del sostenimiento de las trayectorias formativas desde la virtualidad, se dio en un escenario donde resultó casi imposible proyectar a más de una semana, entre otras tantas complejidades. La vinculación entre el campo de las tecnologías y la educación data de múltiples tensiones y paradojas, siendo el acceso a las tecnologías la más determinante de ellas: No poder contar con conectividad y dispositivos hizo y hace difícil la permanencia en el sistema educativo. A su vez, desde las distintas experiencias que comenzaron a atravesar las y los docentes de la institución, la pregunta por los consensos acerca de qué estrategias, plataformas y dispositivos utilizar en este contexto sigue siendo incómoda hasta la actualidad. El pasaje del espacio físico del aula al aula pantalla, la reducción de la mirada prospectiva para la planificación de proyectos de enseñanza, las dificultades para la utilización de las plataformas que la institución intentaba consensuar, entre otras tantas afecciones, propiciaron desafíos intensos para el desarrollo de cada materia y (sobre todo) para la organización de la tarea pedagógica de la institución.

La problemática de poder propiciar espacios de encuentro mensuales interdisciplinarios para todas las carreras de los profesorados realmente resultó una incógnita, tanto para las y los estudiantes como para las y los docentes. Los Talleres Articuladores Integradores e Interdisciplinarios, poseen una carga horaria de 4 horas mensuales extra, en todas las carreras de los profesorados del instituto. En contexto de presencialidad, el mismo tenía lugar un sábado al mes, pero desde esta transición acontecida las aplicaciones y logísticas para garantizar el funcionamiento del espacio y la asistencia de las y los estudiantes resultaba un gran problema, para lo cual la utilización del formato *streaming* en función de la transmisión de clases se posicionó como respuesta digital provisoria y efectiva. Desde su dimensión técnica, el *streaming* es una tecnología

que permite la transmisión de flujo constante de datos que superan la tradicional y tediosa lenta bajada de los archivos, facilitándose de esta forma la inserción de vídeos on-line dentro de las páginas web (Aguaded, J.; 2012). El servidor de este tipo de tecnología, es un servicio que permite la recepción y emisión de contenidos de video o multimedia y audio desde cualquier equipo remoto que esté equipado con una cámara digital o que esté conectado a un reproductor en tiempo real. Es un sistema que optimiza mucho tiempo y recursos con respecto a su emisión a través de métodos tradicionales en los que hay que descargar el fichero entero y esperar todo ese tiempo para empezar la reproducción (Reynoso, G.; 2019). A partir de esta perspectiva pueden detectarse potencialidades en relación a otras formas de producción y circulación de contenido: El poco tiempo de espera que demanda para acceder al mismo; la posibilidad de ofrecer un encuentro/espacio virtual sincrónico, así como también registrar el contenido para su reproducción posterior o asincrónica; la compatibilidad con otros dispositivos, plataformas y formatos, no solo de computadora sino también de dispositivos móviles; menor demanda de conectividad o gasto de datos móviles, en comparación a otras audiovisuales como las plataformas del tipo Meet (Zoom, Google Meet, Jitsi Meet). Como limitaciones posibles podríamos pensar aquellas que son producto de la desigualdad estructural de este sistema socioeconómico capitalista, como el acceso a estos dispositivos y la conectividad. Aunque, a diferencia de la televisión, ofrece una alternativa más pequeña para su reproducción a un costo menor: Los dispositivos móviles. Estas características han permitido pensar a la tecnología *streaming* como una potencial alternativa para los encuentros interdisciplinarios de los profesorado del instituto, en la que ya habían aparecido malestares por la cantidad de datos que demanda presenciar una clase de Zoom y las distintas interferencias que las y los docentes encargados de los talleres detectaban con esa aplicación, haciendo alusión a la constante interrupción con los micrófonos.

Desde una perspectiva sociotécnica, el *streaming* también carga consigo una determinada forma de ver y significar “el mundo”, con un lenguaje multimedial que permite combinar el formato textual, sonoro y audiovisual; una propuesta de interacción fluida y constante entre quien produce el contenido y las y los

espectadores que van resignificando e interviniendo en el mismo. El detalle de la compatibilidad desde una perspectiva sociotécnica comprende que el contenido puede ser pensado para una circulación entre diversas plataformas que componen un híbrido de lenguajes y valores: Algunas con más énfasis textual, otras en lo audiovisual, otras lo sonora, lo gráfico, etc. Y no solo son espacios de circulación, sino que cada plataforma con sus lógicas y lenguajes predominantes re-elaboran o resignifican el contenido. YouTube, junto a otras grandes plataformas digitales de streaming, no solo introduzco la posibilidad de consumir y/o subir videos para compartirlos, sino que incorporó funciones de red social, lo que le permitió proliferar como un serio rival del complejo del entretenimiento (Van Dijck, 2019, p119). Estas funciones de red social, entre otras cosas, permitieron que las transmisiones en vivo utilicen un espacio de chat en simultáneo, donde los usuarios adquirieron una participación más activa en la transmisión.

La posibilidad de transmitir los encuentros de los TAIN vía formato streaming (a través del canal de Youtube del instituto) permitió un mayor acceso en simultáneo, teniendo en cuenta que esta plataforma demanda un menor porcentaje de consumo de datos (en comparación con Zoom y Google Meet), ya que las y los estudiantes participan desde la interfaz del chat con sus consultas, dudas y opiniones; también permitió un registro automático en el canal una vez finalizado el encuentro, para aquellos y aquellas estudiantes que por diferentes razones no podían conectarse en el horario de transmisión. El registro permite hasta ver el chat en vivo del video, la cantidad de participantes y la posibilidad de realizar una intervención escrita en los comentarios. Durante el ciclo 2020 el instituto realizó cinco transmisiones en vivo de TAIN, con un nivel de visualizaciones de X y una participación en el chat promedio de x por video. En un principio las transmisiones contemplaron solo a actores y destinatarios de los talleres interdisciplinarios: Estudiantes y docentes de la institución. Con el correr del tiempo y al detectar la posibilidad de elaborar una mesa de docentes/especialistas/estudiantes de cualquier lugar con conectividad, se comenzaron a realizar talleres interinstitucionales, junto con institutos de formación docente de otras regiones de la provincia. Si bien en principio surge como estrategia para el fortalecimiento de la continuidad pedagógica desde la

virtualidad, comenzaron a aparecer potencialidades y nuevas propuestas institucionales para el uso de la herramienta (como lo fueron los talleres iniciales y la bienvenida del ciclo 2021 de la institución). Se desarrollaron en total cinco talleres desde el formato *streaming*: “Las instituciones y su rol en la comunidad”; “Conversaciones sobre la enseñanza. Prácticas del lenguaje y matemáticas”; “Cartas a quien pretende enseñar. Un diálogo para la emancipación”; “Alfabetización en tiempos de distancia” y “Sostener la enseñanza en contexto de ASPO. Voces de estudiantes y profesores de formación docente” (además de un conversatorio de las tecnicaturas).

Dimensión técnica y operativa:

Si en el apartado anterior se describe a qué problemática intenta dar respuesta esta propuesta, con sus potencialidades y limitaciones en su dimensión didáctica, en este apartado resulta importante destacar resumidamente aquellos saberes técnicos y recursos que hacen a lo operativo del *Streaming*, teniendo en cuenta que estos saberes pueden resultar útiles para quienes quieran emplear este formato (en caso que lo consideren efectivo y viable). Si bien se mencionan anteriormente algunas características del mismo, lo que hay que considerar en lo operativo (primero y principal) son los recursos digitales y los recursos de conectividad necesarios: Una computadora con buenas herramientas para la procesión de video y un internet con una velocidad de carga² estable. Es cierto que a mejor funcionamiento de cada uno de estos recursos (procesamiento, velocidad) mejor claramente se hace la calidad y la gestión de este formato, pero también su disminución o ausencia pueden privar a la propuesta de poder funcionar y ser una respuesta efectiva.

Transmitir en vivo, por Youtube, es una acción que en este contexto puede realizarse desde cualquier celular conectado a internet, siempre y cuando cumpla previamente con los requisitos que la plataforma solicita previo a permitir las transmisiones en vivo. Lo que tiene Youtube, en relación a otras plataformas de este formato, es que resulta la más utilizada por las y los estudiantes. Se menciona anteriormente su bajo costo de datos también, así como su

² La que puede medirse de manera gratuita y en pocos minutos en la página <https://www.speedtest.net/es>

compatibilidad en distintas plataformas (puede reproducirse en Whats App, Facebook, etc). Para esta ocasión, en donde lo importante era retransmitir un encuentro de Zoom, se utilizó el programa Open Broadcaster Software (OBS)³, el cual se encuentra disponible de modo gratuito en la propia página de la empresa. Este programa, el cual se encuentra disponible tanto para ordenador como para dispositivo móvil, no genera gran demanda de funciones de los procesadores, aunque sí a mejor rendimiento de estos más sencillo será poder operar. El mismo permite capturar (en base a un esquema de escenas personalizadas) lo que suceda visual y sonoramente en la pantalla de quien transmite, ya sea ventanas de archivos (Word, pdf, excell, mp4, etc), páginas web, programas, entre una gran cantidad de cosas. Para transmitir en vivo el mismo se sincroniza con Youtube mediante un código de transmisión, para lo que sí requiere una buena velocidad de subida de internet. Sin embargo, en caso de que la conectividad no ayude, también ofrece la opción de grabarlo y conservarlo como archivo (mp4 y muchos otros) en el ordenador o dispositivo móvil, para subirlo luego cuando la conectividad lo permita a la plataforma que se desee (siempre y cuando sea compatible con el tipo de archivo).

Tanto el OBS como la plataforma Youtube ocuparon un lugar preponderante en la utilización de este formato, pero las transmisiones de los TAIN no hubieran podido ser posibles o no hubiesen salido de la misma manera sin la logística y coordinación de los mismos a través de Whats App y no solo previo a las transmisiones sino también durante: El chat del canal de Youtube en vivo generaba tantas preguntas e intervenciones por parte de los estudiantes que gran parte del registro se hacía entre varios y varias docentes, registrando las preguntas en Whats App para no olvidarse de ninguna, para lo que el rol de mediación que ejerció la docente Laura Otero se convirtió en una pieza clave. También, la elaboración de piezas comunicacionales para la difusión de los talleres en distintas plataformas (desde Facebook, Instagram y Whats App), con usos y técnicas más del diseño gráfico (Adobe Photoshop). Hacer que el instituto pueda desarrollar sus talleres interdisciplinarios no solo dependía de re-transmitir el contenido al aire, sino que en realidad significó la posibilidad de articular conocimientos tecnológicos, pedagógicos y curriculares en función de una

³ Disponible en: <https://obsproject.com/es>

herramienta que con sus potencialidades pudo realizar su aporte al sostenimiento de estos talleres y, a su vez, colaborar con las III Jornadas Nacionales de Formación Docente del Instituto Nacional de Formación Docente del INFOD, permitiéndonos presentar una ponencia sobre esta utilización con el proyecto del presente TIF en el eje “Tecnologías Digitales y Educación”.

INSTITUCIÓN – ESCENARIO:

El Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 89 “René Favaloro” de Mar de Ajó es la institución desde donde se implementa la propuesta y posee un rol importante para el desarrollo local y regional. En lo que respecta al del Partido de La Costa, se piensan en conjunto con la gestión del distrito la selección estratégica de la oferta académica de tecnicaturas y profesorado. A nivel regional, la institución posee una extensión en el Partido de General Lavalle y distintos proyectos de extensión que le posibilitan la articulación con otras localidades fuera de La Costa. El surgimiento de la misma se da el 24 de Julio de 1989 y en la actualidad cuenta con más de mil egresados y egresadas de diferentes carreras docentes y técnicas: Analista de Sistemas de Información, Tecnicatura Superior en Producción Básica de Alimentos con Orientación Frutihortícola; Analista en Gestión de Servicios; Enfermería Profesional; Tecnicatura Superior en Administración de Empresas; Chef Internacional; Analista en Servicios Gastronómicos; Tecnicatura Superior en Seguridad, Higiene y Control Ambiental Industrial; Tecnicatura en Laboratorio de Análisis Clínicos; Tecnicatura en Recreación; Tecnicatura Superior en Hotelería; Tecnicatura Superior en Turismo; Tecnicatura Superior en Administración Pública y Municipal; Tecnicatura Superior en Administración General; Tecnicatura Superior en Industria Textil e Indumentaria; Tecnicatura Superior en Guía de Turismo; Profesorado de Inglés para EGB y Polimodal; Profesorados de Educación Inicial; Profesorado de Educación Primaria y Profesorado en Educación Especial.

La institución cuenta actualmente con un colectivo de 93 docentes de distintas especialidades, así como también una cantidad de 8 preceptores y 5

trabajadores de personal de maestranza. El equipo directivo es pequeño para la cantidad de carreras y estudiantes que la institución tiene, conformado por la Directora Analía Degange, el Regente Elías Calo y la Jefa de Prácticas Laura Otero. Cabe destacar que desde mediados del 2020 la institución no cuenta con personal en secretaría activo y hasta la actualidad atender a estas labores y demandas entre tres personas, sumado a la colaboración de la Profesora de Matemáticas Patricia Fosco, sigue siendo escaso, teniendo en cuenta que la matrícula actual (2021) es de 1035 estudiantes. Para organizar la tarea pedagógica en la virtualidad, la institución profundizó lo que ya venía trabajando en la plataforma del INFOD (Instituto Nacional de Formación Docente), a lo que le sumó un programa radial en la AM 1440 todos los viernes a las 18 hrs y los respectivos grupos de Whats App y Facebook. Los Talleres Articuladores Integradores e Interdisciplinarios (TAIN) aparecen como iniciativa desde el 2007 por la Dirección de Educación Superior dentro de la organización que estableció para el Diseño Curricular de ese entonces, proponiendo cinco campos que establecen elementos, relaciones y propiedades específicas (Diego, C., 2018, p22). Entre estos cinco campos, se destaca el “Campo articulador de la práctica docente”, en el que se proponen tres ejes: las herramientas de la práctica; la práctica en el terreno y el Taller Articulador Integrador Interdisciplinario. El mismo, apunta a promover encuentros entre carreras docentes que posibiliten romper la fragmentación curricular, así como también promover la interacción entre los protagonistas. En este sentido, los talleres comenzaron a desarrollarse en la institución desde el año 2014, teniendo hasta el 2019 incluso lugar los sábados una vez por mes desde las 9 am hasta las 13 pm.

La educación superior en contexto ASPO

El Decreto de ASPO en nuestro país tuvo lugar el 20 de marzo del 2020, teniendo en cuenta que además de representar una medida pensada desde lo que la Organización Mundial de la Salud recomendaba, representó un posicionamiento de Estado frente a la salud pública como derecho y garantía. Este punto de partida es importante para entender, como docentes, efectores del estado y ciudadanos/as, el esfuerzo que los sectores restantes están obligados

a realizar para acompañar y fortalecer esa decisión. El sistema educativo y la comunidad educativa afrontaron un cambio histórico, sometido a la imposibilidad de poder cursar y dar clases en modo presencial. Si bien en un principio se estipuló durante meses con la vuelta a la presencialidad en la educación superior (y se continúa estipulando al 2021), esta nueva experiencia provocó una reorganización en las formas de enseñar y aprender desde tecnologías digitales que, además de ser insuficientes en comparación con las aulas de paredes físicas, se pensaron como provisorias y/o descartables. Lo contextual es trascendente también, como menciona Inés Dussel (2018) para pensar las tradiciones pedagógicas de las instituciones educativas y del país, ya que éstas promueven márgenes de acción diferente (p172). Cabe destacar que en nuestra comunidad educativa y en nuestro país que las medidas sanitarias tuvieron efecto con el ciclo lectivo 2020 en comienzo desde la presencialidad.

La Pandemia de Covid-19 inició una transformación a nivel mundial, con cambios abruptos en los procesos más cotidianos de las comunidades, desde prácticas, hábitos y subjetividades hasta del ejercicio de la ciudadanía. Todos los sectores de la comunidad se encuentran sometidos a una completa reorganización que plantea diversas problemáticas emergentes y acrecienta otras estructurales: “En un mundo con inequidades inéditas y pobreza en gran escala, la pandemia se ensañó con los sectores más débiles, profundizando aún más las brechas preexistentes. Junto a ello, han surgido nuevas y críticas formas de desigualdad, que marcarán el futuro” (Kliksberg, B., 2021). Tanto el desempleo, como el acceso a la vivienda, conectividad, salud y educación siguen siendo problemáticas que se han acrecentado con este contexto y que no pierden vínculo ni incidencia con el campo educativo. Una de las preguntas con las que Inés Dussel cierra su conversatorio *La clase en pantuflas* (2020) apunta a pensar cómo, en este contexto, garantizar la continuidad pedagógica de las y los estudiantes en el sistema educativo. Un conversatorio que desde su nombre también problematiza el entrecruzamiento del escenario laboral y educativo y la vida cotidiana; que vuelve a situar en escena el acceso a la educación en un pero en un contexto de no presencialidad, donde la falta de acceso a dispositivos digitales y conectividad se traduce en la expulsión del sistema educativo. Sin embargo, la problemática del acceso a la educación no es un emergente de este

contexto: “El acceso a los materiales escolares, a la conectividad y al uso de las tecnologías, que como sabemos es muy desigual, suma más elementos controversiales a este inicio de año particular. Según el Enacom, sólo el 63% de los hogares del país contaba con un acceso fijo a internet al inicio de la pandemia. La mayoría de los estudiantes se comunica usando celular, un aparato que hasta hace poco no sabíamos cómo sacarlo de las aulas. No sólo son muy pocos los que cuentan con computadoras, sino que cerca del 40% de los estudiantes que se conectan por celular lo hace con planes prepagos y los comparten con otros integrantes de la familia. Un estudio realizado por la organización Barrios de Pie sobre 200 chicos porteños que concurren a centros educativos comunitarios dio como resultado que el 82% de ellos no cuenta con internet y el 70% no tiene computadora” (Cannellotto, A., 2021). No solo el sistema educativo, en todos sus niveles, debía dar respuesta a una continuidad pedagógica, sino que también debía intentar reorganizar funciones comunitarias esenciales, como los comedores y merenderos, el rol como espacio de contención social y vinculación, entre otros.

Las estrategias implementadas por las instituciones educativas para el sostenimiento de las trayectorias formativas no solo se dieron en forma digital, sino que también las instituciones han coordinado la distribución de, por ejemplo, bolsones de comida a familias y/o apuntes, fotocopias, entre otras líneas de acción junto con otras entidades estatales y organizaciones no gubernamentales. En este sentido, la virtualidad no fue el único sostén para garantizar la continuidad pedagógica, pero sí uno de los más importantes para intentar organizar esta tarea, teniendo en cuenta que tanto el sistema educativo como las instituciones del Estado, organizaciones sin fines de lucro y entidades comerciales también delegaron en estas herramientas el desarrollo de gran parte de sus funciones y procesos. Las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje se han visto sometidos a una transición que, en rasgos generales, desdibujó el límite entre lo escolar y lo doméstico como espacios de trabajo; modificó sustancialmente la presencia y la atención y sembró distintos interrogantes sobre estos aspectos, que de alguna manera ya se encontraban en tensión en la presencialidad, teniendo en cuenta que la omnipresencia de los medios digitales no es producto de la pandemia, sino de la globalización.

ENFOQUES CONCEPTUALES:

Comunicación y educación

Para poder profundizar dichos objetivos en la reflexión sobre las prácticas, se pensó primero y principal el vínculo entre comunicación y educación desde una perspectiva que necesariamente las considera inseparables, teniendo en cuenta que, para el autor Daniel Prieto Castillo (1999), el hecho educativo es profunda, esencialmente comunicacional: “La relación pedagógica es en su fundamento una relación entre seres que se comunican, que interactúan, que se construyen en la interlocución. Quienes hemos elegido la educación, hemos elegido como base de nuestra actividad una comunicación humana, una relación con el otro.” (p39). A su vez, este vínculo no solo se circunscribe a las relaciones sociales, sino que también a la pregunta por la construcción del sentido. La pedagogía, definida por Castillo como “el intento de comprender y dar sentido a acto educativo”, instala una pregunta por el sentido, tal como lo hace el campo de la comunicación. Cuando nos preguntamos desde un enfoque pedagógico por el sentido de las tecnologías en el campo de la educación, necesitamos también hacerlo desde un enfoque de la comunicación, ya que, como menciona Jorge Huergo (1997) recuperando a Héctor Schmucler (1984), “este campo, que llamamos Comunicación/Educación, no debería considerarse como un objeto ya constituido, sino más bien como un propósito a lograr, a ir construyendo en base a las experiencias, a las prácticas (a las que, a su vez, retroalimenta y da nuevos sentidos) donde se articulan el interés crítico y el deseo que motoriza esas prácticas” (Huergo, 1997, p19). Esta articulación de ambas disciplinas permite pensar a la educación desde distintas perspectivas problematizadoras del sentido común, ya que como también menciona Huergo la comunicación viene a desordenar estas matrices, a producir estructuras <disipativas> de sentido, de manera que instaura la posibilidad de pensar, recrear e imaginar nuevos sentidos en la educación (2010).

La articulación de ambos campos disciplinares depende de no concebirlos como estructuras de conocimiento acabadas, moldes o recetas. Pensar lo epistemológico es, inevitablemente, pensar la dimensión política del

conocimiento. La comunicación, en este sentido, es concebida desde un enfoque que prioriza los procesos y sus determinados contextos, ya que como menciona Jesús Martín Barbero “lo que es comunicación en América Latina no nos lo puede decir ni la semiología ni la teoría de la información, no nos lo puede decir sino la puesta a la escucha de cómo vive la gente la comunicación, de cómo se comunica la gente. Si aceptamos eso estamos aceptando que hay que llegar a la teoría, pero desde los procesos, desde la opacidad, desde la ambigüedad de los procesos” (2012, p78). En este sentido, se da por sentado que la comunicación no es solo un saber exclusivo de las y los profesionales formados en ella. Toda acción educativa, aún aquella que se realiza en el aula y sin uso de medios, implica un proceso comunicativo (Kaplan, 2010). Este entrecruzamiento no solo es de campos y perspectivas conceptuales, sino que implica un posicionamiento ideológico-político. Un posicionamiento desde la comunicación que, epistemológicamente, pone en valor a las prácticas docentes de nuestro territorio y en este actual contexto de emergencia como objeto de estudio, teniendo en cuenta esas opacidades y contradicciones que habitan estas prácticas, mientras las mismas intentan sostener en la urgencia diversas trayectorias pedagógicas con distintas situaciones de vulnerabilidad social. La comunicación no va a develar el sentido pedagógico con el que deben analizarse y utilizarse las tecnologías digitales en educación, pero sí puede posibilitar lecturas críticas sobre este vínculo y poner en valor estas prácticas cotidianas. Es por esto que los conocimientos del campo de la comunicación y del campo de la pedagogía, en su articulación, posibilitan pensar a las tecnologías como parte de un entramado de sentidos más complejo, con distintas contradicciones; y es, en definitiva, obra de la lente pedagógica hacer visibles algunas problemáticas, mientras que otras se opacan (Dussel, 2018, p154). El presente enfoque conceptual trazará en distintos subapartados una suerte de lente pedagógica que nos permita problematizar la práctica y, a su vez, el vínculo entre tecnologías digitales y la escuela desde las tensiones y contradicciones que el mismo alberga históricamente.

Tecnologías como Entorno Sociotécnico

Esta perspectiva permite atender al vínculo entre tecnologías y educación desde una dimensión sociopolítica, contextualizada, problematizadora, para poder pensar luego su posible dimensión didáctica. Sin una pregunta por el sentido de las tecnologías (en este caso digitales) y sus tensiones con el campo educativo, el abordaje recaería solo en su dimensión instrumental, lo que en definitiva habla más de lo pedagógico que de lo tecnológico: “En otras palabras, los profesores tienden a hacer usos de las TIC que son coherentes con sus pensamientos pedagógicos y su visión de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, los profesores con una visión más transmisiva o tradicional de la enseñanza y del aprendizaje tienden a utilizar las TIC para reforzar sus estrategias de presentación y transmisión de los contenidos, mientras que los que tienen una visión más activa o <<constructivista>> tienden a utilizarlas para promover las actividades de exploración o indagación de los alumnos, el trabajo autónomo y el trabajo colaborativo” (Coll, C., 2008, p117). Pensar las tecnologías en clave de sentido social y pedagógico es recuperar el concepto de entorno sociotécnico, entendiendo que no son solo herramientas de utilización práctica, sino que emergen en un determinado contexto, condicionadas por el mismo y, a su vez, condicionando en su uso los modos de aprender, enseñar y relacionarse con el mundo. Inés Dussel (2020) entiende a los entornos sociotécnicos como la conjunción de artefactos y tecnologías con las acciones humanas, como entidades mutuamente imbricadas. Para la autora “las tecnologías, en una visión amplia, pueden ser cualquier invención o artificio creado; designan sobre todo a objetos o artefactos (tenedor, lápiz, rueda, tiza, cuaderno, hasta edificaciones, vestimentas, dispositivos digitales), pero también incluyen tecnologías morales (la confesión) o tecnologías psicológicas (el psicoanálisis), e incluso la voz y el cuerpo pueden ser consideradas como tecnologías” (Dussel, 2020, p5). Si bien la presente propuesta hace énfasis en la digitalidad, lo tecnológico no se reduce a las herramientas virtuales, sino que representa un entramado más complejo que tensiona sentidos y genera paradojas en su vínculo con el campo educativo, en el cual el mundo online y offline se encuentran cada vez más interpenetrados (Van Dicjck, 2020, p11). La idea de pensar a las tecnologías como parte de un entramado social y político surge, a su vez, de la concepción de las mismas como herramientas no neutrales (Berrocoso, 2010). Son, de alguna manera, “el resultado de un contexto histórico, social, cultural y político que las hace posible”.

Además, las tecnologías son productoras de sentidos sociales que no surgen de la nada, sino que son construidas por los sujetos. En este punto podemos visualizar una especie de ida y vuelta, o de doble articulación en términos de Martín Barbero: los sujetos producen a las tecnologías y estas transforman a esos sujetos. Sí, los transforman en sus representaciones y prácticas sociales, en sus modos de ser, estar y pensar el mundo.” (Frígoli, M., 2016, p 24). Cuando se hace alusión a que la perspectiva instrumental habla más de lo pedagógico que de lo tecnológico, es porque sesga la posibilidad de entrever qué sentidos políticos cargan las tecnologías en su concepción y en su utilización, teniendo en cuenta que una pedagogía más crítica apunta a provocar instancias dialógicas frente al material utilizado, lo que alienta la reflexión y la toma de posición. Pedagogías de oposición son capaces de desenmascarar el lazo político existente entre los nuevos modos de comunicación y las prácticas sociales que se legitiman (Huergo, 2000).

Pensar a las tecnologías como productoras de sentido social es reconocer su capacidad de incidencia en la disputa por el orden simbólico (Frígoli, 2016), en la elaboración y transmisión de valores, así como también pautas de comportamiento, patrones de gusto, estilos de vida (Barbero, 2015, p27). Es importante profundizar, desde estas perspectivas que ponen el valor al vínculo entre tecnologías y entornos, también su incidencia en las disputas por la hegemonía, entendiendo a esta como el constante resultado de los conflictos de intereses entre distintos tipos de sectores y, consecuentemente, la permanente disputa por la capacidad de dirigir y dominar, de acreditarse como legítima alcanzando el consenso necesario (Huergo, J., 2009 p1). Es necesaria esta mirada para adentrarnos dentro de las tensiones que suscita la tecnología en el campo social y educativo, teniendo en cuenta los procesos que se generan dentro de las diversas culturas. Las tecnologías son, en palabras de Roger Silverstone, “cosas sociales, impregnadas de lo simbólico y vulnerables a las eternas paradojas y contradicciones de la vida social, tanto en su creación como su uso.” (2004, p8). El mismo sostiene pensar a las tecnologías también desde usos y apropiaciones que los sujetos realizan como instituciones sociales con un atravesamiento de lo cultural, la cual la concibe como el ejercicio de “domesticación de lo salvaje” (p7).

Tecnologías digitales, escuela y cultura:

La propuesta piensa en este abordaje desarrollar una mirada conceptual que permita problematizar el vínculo entre tecnologías y educación desde un sentido cultural e histórico, teniendo en cuenta a la cultura como “la producción de fenómenos que contribuyen, mediante la representación o reelaboración simbólica de las estructuras materiales, a reproducir o transformar el sistema social.” (Canclini, 1981, p14). Resulta importante, en este sentido, resaltar la interacción histórica que existe entre las tecnologías y las representaciones simbólicas, así como su capacidad de transformar el sistema social. Si bien el TIF toma como objeto de estudio una propuesta práctica mediada por tecnologías digitales, la educación escolarizada es un escenario de tensión y disputa entre tecnologías (digitales y análogas) y representaciones simbólicas, siendo a su vez el escenario cultural un lugar donde la escuela confluye y puja por sentidos frente a distintos procesos, como los de sociabilidad y producción de conocimiento en los jóvenes (Barbero, 2009). En este sentido, y teniendo en cuenta el contexto actual de no presencialidad desde el año 2020 producto de la crisis sanitaria, así como también el objetivo de sostener las trayectorias formativas en educación superior, las tensiones que orientan la presente reflexión y que, a su vez, son tensiones históricas del vínculo entre tecnologías y escuela, parten de las tres paradojas mencionadas por la autora Marina de Luca (2020) en una de sus últimas investigaciones. La primera de ellas la sitúa “en el campo del derecho de aprender y enseñar con TIC, que se tensiona con las desigualdades ampliadas por la digitalización que afectan a todas las generaciones. Se está creando una interdependencia económica desequilibrada entre países y grupos sociales, que va aumentando día a día las diferencias sociales, económicas, educativas, etc., existentes con anterioridad. No es un problema generado por la tecnología; es un problema ampliado y amplificado por la tecnología” (p6). Se habla de ampliada ya que la desigualdad en el acceso a la educación es producto de distintos factores, siendo las políticas de Estado uno de los más influyentes: “A lo largo de treinta años de políticas neoliberales, la Argentina se fue transformando en un país con una creciente desigualdad y

segregación económica, socio-espacial y cultural, donde se empobrecieron sectores tradicionalmente estables y se dualizaron sectores antes integrados, con las consecuencias de fragmentación e individualización que, lejos de vivirse como libertad y autonomía, se erigieron como terreno de la atomización y la desafiliación social, como angustiante incertidumbre.” (Saintout, 2007, p1). Estas desigualdades estructurales no solo impactan en lo que respecta a lo material y el acceso a las tecnologías (análogas y/o digitales), sino también en esa afiliación social que Saintout menciona, clave para pensar la escuela como comunidad educativa, y en la creencia de una idea de Estado presente, en todas sus dimensiones, para la garantía de derechos fundamentales en función un bienestar ciudadano colectivo. La escuela, como garante del derecho a la educación, no solo intenta sostener trayectorias formativas de partícipes que no acceden a las herramientas necesarias para la escolaridad (cuadernos, celulares, ordenadores, zapatillas), sino que en muchas ocasiones funciona como comedor comunitario, ya que las familias que pertenecen a la comunidad educativa no pueden acceder a costear las comidas diarias. Esta perspectiva resulta una paradoja en la medida en que comprendemos que, en este contexto, es contradictorio afirmar que las tecnologías digitales pueden garantizar por sí solas la continuidad pedagógica de los estudiantes. En palabras de Marina de Luca: “Si los docentes no incluimos las TIC en la propuesta ampliamos las brechas de usabilidad y uso potencializador (propias y de estudiantes). Pero al usarlas desconsiderando la brecha de acceso corremos el riesgo de ampliar la exclusión social.” (2020, p7).

Como segunda paradoja (y acentuada por la anterior) la autora destaca la pérdida de hegemonía de la escuela en cuanto a espacio de acceso a la información, “poniendo en tensión las bases del tipo de conocimientos necesarios para la enseñanza” (p8). Esta pérdida de hegemonía por parte de la escuela frente a las tecnologías y plataformas digitales se acentúa también en el plano de la sociabilidad, la cual Barbero analiza desde los medios audiovisuales, teniendo en cuenta que éstos: “se habían constituido en un nuevo y poderoso ámbito de socialización, (..) que desordenan y desmontan viejas y resistentes formas de intermediación y autoridad que configuraba, hasta no hace mucho, el estatuto de poder de la familia y de la escuela” (Barbero, M., 2015, p27). Tanto

la escuela como la familia, que representan instituciones pilares desde la época de la modernidad, se han visto desplazadas como espacios legítimos de socialización y de construcción del conocimiento. Para el autor Jesús Martín Barbero este proceso de desplazamiento de la institución escolares visto como un “descentramiento y diseminación de saberes por fuera de la institución escolar”, el cual sucede “sin pedirle permiso”. (2009, p26). Si comprendemos a la cultura como un sistema de comunicación regido por el intercambio de valores (Lévi-Strauss; 1985), la cultura escolar puede pensarse como un sistema que puja por legitimarse en distintos procesos con sus respectivos valores, contruidos históricamente y relativos al territorio en el que han emergido. El autor Pablo Pineau propone pensar la escuela “no como un fenómeno natural y evolutivo, sino como histórico y contradictorio” (2001, p49). Pineau en su investigación plantea a la escuela como un instrumento de la modernidad o, dicho desde estos enfoques que se vienen planteando en la propuesta, la escuela como un sistema de comunicación, cuyos valores se vinculan fuertemente con factores propios de la modernidad. Siguiendo esta línea y retomando la perspectiva sobre una comunicación que enfatice los procesos que se dan dentro del territorio desde donde se piensa, podemos citar a Bruner para entender a la modernidad como un proceso tardío en América Latina, que más que nacer desde una perspectiva crítica (religión, poder absoluto) desde la tecnología de la escritura, “accedemos a ella, de pronto y en el mismo acto, junto con la conformación peculiar de una cultura de masas, la cual es heterogéneamente escolarizada, orientada por los valores de una clase media esencialmente conservadora y miméticamente burguesa, altamente internacionalizada a la vez que anclada en los motivos y estructuras de una tradición ritual, hablada, folklórica y despegada de la moderna esfera de la producción y del trabajo . (...) Somos receptores de la modernidad” (Brunner, J. J.; 1989; p3). En este sentido, Huergo refiere acerca de un desplazamiento producido por la modernidad que se reproduce en la escuela: “el desplazamiento de las formas desordenadas de la cotidianidad al disciplinamiento social como concreción del anudamiento entre orden y control. En concreto, se refiere a que la educación disciplina la entrada del mundo en la conciencia, un supuesto de la concepción “bancaria” denunciado por Paulo Freire, lo que implica dos cosas de contenidos, en administración de espacios, en diseños arquitectónicos, en

dispositivos de vigilancia, de inspección, de registro y de examen y, en particular, en los modos de trabajar con la comunicación.” (Huergo, 2000, p14).

Pensar a la cultura digital, desde esta tensión con la cultura escolar frente a los procesos de sociabilidad y producción/distribución de saberes, implica reconocer la presencia de un entramado de tecnologías “como parte de un ecosistema tecnocultural, de carácter cambiante, donde pueden verse tendencias y también tensiones e inconsistencias.” (Van Dijck, 2020, p9). Concebirlo como ecosistema es entender que cada modificación de algún factor repercute en el sistema entero. Según la autora Jose Van Dijck, los estudios sobre la cultura digital provienen del desarrollo informático en Estados Unidos como respuesta crítica y técnica a la cultura mass media que se desarrollaba desde la década del 70’ (p16). La idea de nuevo espacio público y comunitario fue rápidamente capturada por el poder corporativo. Desde lo epistemológico, Henry Jenkins plantea el concepto de cultura de la convergencia, entendida como “el flujo de contenido a través de múltiples plataformas mediáticas, la cooperación entre múltiples industrias mediáticas y el comportamiento migratorio de las audiencias mediáticas, dispuestas a ir casi a cualquier parte en busca del tipo deseado de experiencias de entretenimiento. «Convergencia» es una palabra que logra describir los cambios tecnológicos, industriales, culturales y sociales en función de quienes hablen y de aquello a lo que crean estar refiriéndose.” (2006, p14). Según el autor esta convergencia resulta de carácter más participativo en relación a los medios convencionales como la televisión, la radio y el periódico. Contrasta con la idea de espectador pasivo, pero destaca que no todos los participantes son o ejercen un poder igualitario en cuanto a participación, producción y consumo: “El público, con poder gracias a estas nuevas tecnologías, ocupando un espacio en la intersección entre los viejos y los nuevos medias, exige el derecho a participar en la cultura.” (p34). Es importante destacar, desde este posicionamiento político-ideológico que asume el TIF, que la idea de cultura participativa es cuestionable, entendiendo la verticalidad que las plataformas digitales ejercen en cuanto a la participación y al poder necesario para lograrlo, tal como el autor indica. Esta perspectiva de incidencia activa de los sujetos en la cultura a través del uso de las tecnologías digitales también aparece presente el concepto de *prosumidor* el cual, en

palabras de Francisco Albarello, “es un término acuñado por Alvin Toffer en 1980, en virtud de la capacidad que ofrecen estas tecnologías digitales para producir y compartir contenidos en forma sencilla y rápida, sin necesidad de ser un escritor o periodista profesional.” (2020, p65). A su vez, el autor retoma el concepto de *interfaz* acuñado por Carlos Scolari (2004) para referirse a la mediación que establecen las y los usuarios y un sistema (p71). Define a la misma como un espacio de encuentro donde sucede esa mediación, “teniendo en cuenta que la misma tiene sus propias reglas, protocolos y convenciones, podemos recoger la definición de Scolari cuando en 2004 decía que la interfaz es una especie de gramática de la interacción entre el hombre y la computadora.” (p71). Cuando ambos autores piensan la interfaz no la piensan solo en su dimensión digital, sino que también se encuentra presente en un libro impreso, “concepto que es diferente al de soporte donde esta tiene lugar” (p72). Para Carlos Scolari el concepto de interfaz también puede involucrar a instituciones, teniendo en cuenta que el mismo remite a un lugar de intercambio entre actores tecnológicos (máquinas e instituciones) y humanos (desde usuarios hasta ingenieros), lo que permite afirmar que un aula también es una interfaz, y la misma siempre ha estado repleta de distintos actores tecnológicos. Frente a la actualidad todas las interfaces que tenían al libro como actor central sufren una crisis (2021)⁴. También Albarello coincide con esta idea, teniendo en cuenta que “el aula nunca ha dejado de estar centrada en el libro como dispositivo hegemónico de enseñanza” (2020, p179). Es preciso concebir a la interfaz como un espacio de negociación del sentido entre el usuario y la tecnología, podemos alejarnos de las posiciones deterministas -generalmente del corte apocalíptico- que ponen el acento en qué hacen las tecnologías con los usuarios. En cambio, al poner en el centro las interfaces nos focalizamos en qué hacen los usuarios con las tecnologías” (p72). Como se menciona anteriormente, esta relación de los usuarios con las tecnologías digitales es dialógica: “Un medio contribuye a moldear la vida cotidiana de las personas, y al mismo tiempo esta socialidad

⁴ Carlos Scolari (2020) plantea en el video “La biblioteca como interfaz. Crisis y rediseño” las implicancias de la cultura digital en las instituciones más cercanas a la “cultura letrada”. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=HxcirGzTpGk&ab_channel=InstitutoCervantes

mediada se integra al tejido institucional de la sociedad en su conjunto.” (Van Dijck, 2020, p13).

A raíz de estos enfoques, y en función del desplazamiento de la hegemonía escolar en los procesos de producción del conocimiento, cabe resaltar que todas las tecnologías (o actores tecnológicos) se presentan como espacio de interacción con sus usuarios. En cierto modo, la digitalidad habilita una participación más activa para los usuarios, donde (según Albarello) en el proceso de interacción sucede una negociación (2020), similar a la idea planteada por Michael De Certeau (1984) como tácticas para enfrentar estrategias que despliegan las organizaciones e instituciones. Con esto se piensa a la evolución de las tecnologías de la comunicación como “parte de las prácticas sociales cotidianas” (Van Dijck, 2016, p13). Si se destaca en estos enfoques conceptuales una tendencia a mayor participación en la cultura por parte de los usuarios mediante las tecnologías digitales, no significa que se traduzca en mayor decisión frente al tipo y modo de sus prácticas de consumo. Las tecnologías digitales poseen una estructura y una arquitectura, las cuales podemos incluso concebir como interfaces visibles o invisibles (p34). Estas estructuras codificadas alteran profundamente la naturaleza de las conexiones y generan transformaciones graduales en los hábitos del usuario (p24). Estas codificaciones y estos cambios graduales también son analizados desde una perspectiva crítica de la comunicación y la educación, puesto que, si en parte de las tecnologías de la modernidad utilizadas por la escuela se percibe también su dimensión político-ideológica, gran parte de las tecnologías digitales traen consigo desde su arquitectura de codificación una cultura ligada al intercambio liberal (p24). Podemos afirmar desde estos enfoques que existe una mayor participación de las y los usuarios en la configuración de sus experiencias culturales, pero en comparación a otras interfaces o actores tecnológicos como el libro o la televisión. Se especifica una mayor colaboración del usuario, pero no se especifica cómo lo hace y para quiénes. Las configuraciones preexistentes o protocolos suponen esfuerzos conscientes por guiar a usuarios a seguir una determinada rutina (p35). Pensando el enfoque sobre la cultura escolar y la pedagogía, podemos situar en este lugar al concepto de curriculum oculto, acuñado por Phillip Jackson (1998), el cual refiere la formación colectiva “que

cada alumno y cada profesor debe dominar para desenvolverse satisfactoriamente en la escuela. Las demandas creadas por estos rasgos de la vida en el aula pueden contrastarse con las demandas académicas (el curriculum oficial por así decirlo)” (p73). Para la autora Gisela Schwartzman “en la educación en línea también hay reglas-rutinas no siempre manifiestas, muchas de ellas en construcción y son diversos según el modelo pedagógico por detrás.” (2008, p3).

Si bien los actores tecnológicos e interfaces que hacen a la cultura escolar y a la cultura digital contrastan en los niveles de participación de las y los actores humanos involucrados, la tercera paradoja se desprende justamente de estas tensiones, ya que reside en la cuestión de los lenguajes que proponen ambas culturas y que, según Marina de Luca (2020), se desarrollan en una suerte de “*inconvivencia*”. En este sentido, la autora cita a Litwin (2008) para explicar que “en la cultura multimedial, los chicos comparten códigos y contenidos que han sido seleccionados cuidadosamente, junto con una inmersión desarticulada en nuevos lenguajes y contenidos audiovisuales. Los lenguajes audiovisuales muestran un mundo fragmentado y veloz que desata rasgos cognitivos nuevos: el pensamiento atomizado, no relacional, no explicativo, no argumentativo, sin jerarquización semántica, rasgos cognitivos totalmente opuestos a los que pretende desarrollar la educación sistemática en cualquiera de los niveles de enseñanza” (Litwin, 2008, 144). Esta “*inconvivencia*” también está planteada desde la perspectiva de Jesús Martín Barbero, quien propone analizar a la cultura digital como nuevo modo de relación de los procesos simbólicos, teniendo en cuenta un nuevo ecosistema comunicativo (2009, p23), “conformado no solo por nuevas máquinas o medios, sino por nuevos lenguajes, sensibilidades, saberes y escrituras, por la hegemonía de la experiencia audiovisual sobre la tipográfica, y por la reintegración de la imagen al campo de la producción de conocimiento” (2003, p6). Este nuevo modo de relación de los procesos propone un lenguaje distinto al de la cultura escolar, el cual es más cercano a una lógica de la lectoescritura, “articulada con el desarrollo de los sistemas legales, en especial contractualistas, y con las formas modernas de organización de las sociedades. En concreto, la convicción de que la educación tiene que circular alrededor de la lectura y la escritura, justamente como posibilidades de obtener

un conocimiento claro y distinto de la realidad.” (Huergo, 2000, p10). Para profundizar esta tensión e *“inconvivencia”* se hace preciso partir de una concepción de lenguaje que permita comprender su dimensión cultural. En este sentido, en palabras de Lévi-Strauss, el lenguaje se entiende como: “el instrumento esencial, el medio privilegiado por el cual asimilamos la cultura de nuestro grupo. Un niño aprende su cultura porque se le habla: se le regaña, se le exhorta, y todo esto se hace con palabras; por último, y sobre todo, porque el lenguaje es la más perfecta de todas las manifestaciones de orden cultural que forman, de alguna manera, sistemas, y si queremos comprender qué es lo que son el arte, la religión, el derecho y quizá inclusive la cocina o las reglas de la cortesía, habrá que concebirlos como códigos formados por la articulación de signos, conforme al modelo de la comunicación lingüística” (Lévi-Strauss, C., 1979, p134). Pensar esta tensión solo en función de los soportes tecnológicos es una perspectiva que también sesga la posibilidad de comprender qué significaciones se disputan y qué sentidos se proponen en los lenguajes. Desde la perspectiva de la autora Roxana Reguillo, toda situación de comunicación implica el empleo de signos impregnados de ideología en un contexto social (2006). Con esto, se comprende que la disputa de lenguajes no es solamente tecnológica, sino ideológica, y que la misma tiene la posibilidad de instalar, mediante el ejercicio de su hegemonía, significados fijos, naturalizados, perdiendo o haciendo desapercibir su significación social e histórica (Huergo, 2009, p4).

Esta tensión no solo refleja el tinte ideológico de los lenguajes, sino que también muestra en su disputa el establecimiento de fronteras las cuales al ser alteradas producen cierta sensación de desorden. Para Jesús Martín Barbero los lenguajes y las escrituras virtuales generan desorden dentro del espacio público o a la “ciudad letrada y escolar” (2015, p16). En este sentido, el autor Sebastián Novomisky (2019) cita a Jorge Larrosa (2003) para referirse a los mecanismos de exclusión que tienen lugar desde el lenguaje, tomando al ensayo como género discursivo que incomoda al académico, “que molesta al campo del saber organizado” (Novomisky, 2019, p34). Según estos autores, el ensayo lo que hace es plantear no solo una narrativa distinta, sino que la misma trae consigo una perspectiva político-ideológica, o (en palabras de Novomisky) “la posibilidad de

decir las luchas del pensamiento” (p12). El autor Jorge Huergo (2010) recupera a Jesús Martín Barbero (1996) para referirse a esta centralidad en la que se posiciona el libro frente a las diversas narrativas: “El tradicional centramiento en el texto, en el libro como eje tecnopedagógico escolar y en el modo escalonado, secuencial, sucesivo y lineal de leer (que responde a una cierta linealidad del texto y a las secuencias del aprendizaje por edades o etapas), sumado al solipsismo de la lectura y la escritura, ha desencadenado una pavorosa desconfianza hacia la imagen, hacia su incontrollable polisemia, hacia la oscuridad de los lazos sociales que desencadena y hacia la confusión de las sensibilidades que genera” (p6). Claramente no ha sido casualidad que los celulares hayan sido prohibidos dentro de las aulas, así como también distintas expresiones y narrativas que han contrastado con esta hegemonía del libro dentro de la escolaridad, teniendo en cuenta también aquellas expresiones y narrativas cuya lengua no es compatible con la escolar. La deslegitimación y prohibición de estos lenguajes es la fiel expresión de esta disputa, lo que suele desembocar en el acallamiento o silencio de las y los sujetos. En este sentido y retomando los lenguajes digitales, para Jesús Martín Barbero “los jóvenes no son mudos para hablar con otros adultos, sino que hablan otros idiomas” (2015, p28). Estos lenguajes propios de la digitalidad poseen, según Francisco Albarello (recuperando a Carlos Scolari), lo transmedia como una cualidad de las narrativas, la cual se caracteriza por esa tendencia a ser contadas “a través de múltiples medios, pero no se agotan allí, sino que los usuarios crean las suyas propias, enriqueciendo de ese modo el mundo narrativo.” (2020, p33). Un ejemplo claro es el formato Chat, descrito por el mismo autor como “una de las aplicaciones de internet que te permite tener una <<charla>> (chat en inglés significa charlar) con otros usuarios en tiempo real desde cualquier lugar del mundo.” (p143). Si para el lenguaje escolar centralizado en el libro los puntos y finales de página significaban una frontera o límite, el chat como lenguaje se presenta como proceso: No se sabe de antemano cuándo finalizará la charla. Aunque este lenguaje recupere aspectos del lenguaje escrito, “tiene reminiscencias de lo oral en cuanto a que no solo se propone como una instancia de diálogo, sino que concita el interés de formar grupos.” (p145). Estas reminiscencias hablan de un proceso de transformación tecnológica de los medios digitales (y los medios en general) que no se da a

través de rupturas, sino que cada avance conserva algo de tecnologías anteriores, lo que nos invita a pensar estas dinámicas en clave de continuidad.

Estos nuevos lenguajes plantean distintos interrogantes desde lo pedagógico, teniendo en cuenta estos antecedentes de “inconvivencia”. En principio, como menciona Julieta Montero (2012), “los nuevos escenarios habilitan nuevas prácticas y formas de relación con los medios de comunicación” (p3). Si pensamos a estos nuevos lenguajes como portadores de significaciones explícitas e implícitas, así como también protocolos explícitos e implícitos de acceso y uso, cabe también preguntarse qué estrategias de enseñanza y de aprendizaje se desarrollan desde y sobre los mismos. La autora Montero cita a Inés Dussel (2011) para referirse a cómo “los nuevos medios proponen una forma de atención distribuida y emocional, un sistema de autoría mínimo y multivocal y un archivo sin organizaciones ni claves de acceso centralizadas. Estos elementos vienen a cuestionar procedimientos de formación que la escuela pone en juego desde su origen y que están ligados a una forma de ejercicio de la ciudadanía basada en la palabra impresa, como la atención profunda y focalizada en el docente/pizarrón, el sistema de autoría individual en el cual se basa la evaluación de los estudiantes y un archivo que valida los conocimientos desde arriba y los inscribe en un relato identitario común”. Esta tensión pensada desde el lenguaje como portador de un proceso político-ideológico, posiciona en el debate a los modos de jerarquizar y centralizar el saber, así como también los modos de distribuirlo que traen consigo esos lenguajes. Si bien ha existido (y aún existe) una tendencia a creer que el ecosistema de medios digitales posibilita más participación en contraste con el modelo escolar, teniendo en cuenta por ejemplo y como menciona Inés Dussel (2014), la permisibilidad para que los usuarios generen contenido, es cierto que estos medios no visibilizan los modos de jerarquizar que establecen, como el de la popularidad de las redes sociales. Tampoco los modos de organizar la información de los usuarios, adaptando al “*click*” del “*me gusta*” puntos de coincidencia en gustos populares. Desde un punto de vista pedagógico, esta función privilegia la adhesión inmediata a un mensaje y desalienta otro tipo de operaciones más complejas frente a los textos (p12). En este sentido, los nuevos medios y lenguajes tensionan esta relación entre lenguajes escolares y digitales

“desde una ruptura con la horizontalidad y secuencialidad de los saberes: son más bien porciones de información instantánea, provisorias que se asemejan al shock emotivo” (p 13). Es por esto que, la perspectiva sobre los lenguajes escolares y digitales no se posiciona en los contrastes de sus formas y modos, sino en lo pedagógicamente implícito de cada uno, ya que allí radica principalmente la “inconvivencia”.

DOCUMENTACIÓN DE LA PRÁCTICA

Enfoque y metodología:

El desarrollo de la práctica y el respectivo trabajo de campo han tenido lugar en la virtualidad, lo que claramente limita muchísimos aspectos que hacen al intercambio y al diálogo presencial. En este sentido, no se ha apuntado a reemplazar o intentar simular supuestas condiciones de presencialidad, sino más bien a describir el contexto de intervención, teniendo en cuenta que el campo “no es un recinto, sino una decisión del investigador” (Guber, 2014, p84). La documentación de la misma parte de la utilización de un análisis situacional y una evaluación de la intervención, teniendo en cuenta que al transformarlos en técnicas de relevamiento posibilitan una comprensión situacional de una diversidad de perspectivas involucradas en dicho proceso. Es clave en este sentido, comprender que la relación con el trabajo de campo también responde al enfoque conceptual, teniendo en cuenta que “los conceptos teóricos y sus relaciones permiten acceder a la empiria por determinados caminos” (p84). Las técnicas empleadas son de carácter cualitativo, tanto desde la observación de las transmisiones y encuentros organizativos, así como también en el registro de las entrevistas y la revisión documental. Cabe destacar también que dichas entrevistas se dan en un “universo de significaciones” (p203) medianamente compartido, debido a que les entrevistados son colegas de profesorado con amplia continuidad en estos talleres, lo que hace más cercano ese “universo cultural” (p207), minimizando esa “alteración de los términos habituales de interacción social” (p209). Uno de los criterios para seleccionar entrevistados fue la afinidad y participación en los TAIN antes y durante la pandemia, quienes han

verbalizado sentidos más cercanos a la idea de taller como espacio de formación transversal, heterogéneo e interdisciplinario, en contraste con los colegas para quienes el TAIN solo es un módulo más en el recibo de sueldo.

Análisis situacional en pleno movimiento

Como se menciona en la propuesta, la transmisión vía *streaming* de los talleres interdisciplinarios se pensó dentro de la urgencia que imponía garantizar continuidad pedagógica en la virtualidad, junto con sus respectivas contradicciones en cuanto al acceso. En dicho proceso, y en función del trabajo transdisciplinario que propone el ISFDT N°89 para la labor docente, se pensó junto a la profesora Laura Otero (quien ejerce el rol de Jefa del Área de Prácticas en carreras técnicas y profesorados del instituto) una intervención que permita detectar limitaciones y potencialidades en las herramientas digitales que se estaban utilizando para sostener los espacios de Talleres Interdisciplinarios de los profesorados, con la finalidad de proponer nuevas estrategias. Teniendo en cuenta la dimensión de ASPO dictaminada durante el 2020, todas las interacciones para el desarrollo de esta intervención tuvieron lugar en la virtualidad, tanto para el análisis de la situación y la gestión para el desarrollo de la misma, como también para este proceso de reflexión sobre la sistematización, la cual pone en valor estos factores y aspectos del contexto, así como también el carácter situado de las producciones, como mencionan las autoras Ledesma y Merini (2020).

Durante un primer momento, se pensó en conjunto una pequeña instancia de análisis situacional para establecer qué dificultades planteaban las tecnologías digitales para el desarrollo de los Talleres interdisciplinarios. Esta dimensión de análisis sirvió para detectar posibles limitaciones que se planteaban en las plataformas, las herramientas y la conectividad frente al uso de docentes y estudiantes para la continuidad pedagógica desde estos espacios. A su vez, permitió también relevar los distintos canales de comunicación formal que la institución poseía y los usos de los mismos, así como también con qué plataformas se proponía reorganizar la tarea pedagógica docente en la digitalidad. También se pensaron plataformas alternativas a la cotidianeidad de

la educación virtual que contengan características similares a las que se están utilizando. Cabe destacar que los indicadores utilizados en ese entonces, así como también estas técnicas de análisis, se han pensado desde la flexibilidad en función de adaptarlas a una dinámica de trabajo de campo (Guber; 2004; p96) que no fue pensada en sus inicios para dar insumos en una investigación, sino para aportar respuestas críticas y operativas a las demandas del Taller Interdisciplinario. Es por esto que las valoraciones de las categorías del siguiente cuadro toman como limitación indiscutible y clave a la conectividad y el acceso a los dispositivos, puesto que sin ella o con gran demanda de ella la continuidad pedagógica mediada por la virtualidad peligra notablemente.

PLATAFORMA	ACTIVIDADES	LIMITACIONES	POTENCIALIDADES
Zoom	Clase sincrónica: exposición inicial, propuesta de trabajo y puesta en común.	Conectividad (gran demanda de datos móviles), compatibilidad de uso y reproducción/participación (pocos dispositivos y ordenadores pueden acceder con facilidad al programa, ya que no todos los estudiantes cuentan con acceso a los mismos).	Intercambio en simultáneo a través de la voz, la imagen audiovisual y el texto.
Jitsee Meet	Ídem	Ídem	Ídem
Whats App	Ídem	El formato chat dificulta el desarrollo de una clase para gran cantidad de integrantes. A su vez es una plataforma cotidiana, en la cual suceden muchos otras actividades y procesos.	Intercambio en simultáneo a grupos más reducidos.

Estas plataformas sincrónicas, con las que se dio inicio a los talleres durante el contexto ASPO, presentaron limitaciones y potencialidades más allá de lo técnico. En los interrogantes que han podido realizarse a docentes de práctica de los profesorados, el programa Zoom también presentaba complejidades en relación a poder desarrollar una narrativa continuada. La profesora Sandra Damianich, referente del área de prácticas en el Profesorado en Educación Inicial, planteaba en un encuentro organizativo de los TAIN su inconformidad con el Zoom frente a la permanente interrupción de voces (en su mayoría involuntarias): *“Es muy difícil coordinar el espacio y aprovechar también el tiempo con el tema de los micrófonos. La clase se interrumpe todo el tiempo cada vez que entra y sale una persona en la sala”*. En estos encuentros se planteaban distintos interrogantes y propuestas para continuar con los talleres, muchos de estos coincidieron con lo planteado por la profesora Damianich. Por su parte, el profesor Raúl Castro, referente de las prácticas del profesorado en Educación Primaria, introduzco una visión de la participación que se limitaba en la plataforma: *“Generaba miedo participar un Zoom en forma abierta”*.

En función de estas demandas se pensaron plataformas alternativas como Discord. Si bien, como se verá en el cuadro, la misma proporciona grandes ventajas en cuanto a conectividad y compatibilidad, lo que esta caracterización no contempla es que la plataforma no está en la cotidianeidad de la gran mayoría de estudiantes y docentes. Más allá de que las herramientas, formas de acceso y utilización sean similares a las que ya conocen en Whats App y Zoom, proponer adaptarse a una nueva plataforma más generaría grandes dificultades en este contexto.

PLATAFORMA	ACTIVIDADES	LIMITACIONES	POTENCIALIDADES
Discord	Clase sincrónica: exposición inicial, propuesta de trabajo y	Mínimas en cuanto a conectividad y compatibilidad.	Intercambio en simultáneo voz, texto o video. Posibilidad de crear “mesas de trabajo” en canales diferenciados

	puesta en común.		
--	------------------	--	--

También dentro del análisis tuvo lugar un relevamiento sencillo de los canales de comunicación de la institución. Los canales como el grupo oficial de Facebook o la página web no daban margen a la interacción en simultáneo con los usuarios. Los posts dentro del grupo solo podían realizarse por los administradores, siendo 20 para un total de 6.000 integrantes. Estos canales virtuales no propiciaban un espacio para el diálogo o el intercambio y es en esta ausencia desde donde se empieza a pensar la propuesta. A su vez, al analizar posibles antecedentes de usos de plataformas digitales en función de propuestas educativas, la transmisión en vivo de *La clase en pantuflas* de Inés Dussel (2021), a cargo del canal de Youtube del Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP), permitió una respuesta provisoria a las demandas de conectividad y compatibilidad, así como también de diálogo e intercambio. Por último, también se analizaron estas características en el proyecto radial que el instituto tenía en la radio AM 1440. Si bien este proyecto surge en este contexto con el objetivo de garantizar la continuidad pedagógica de los habitantes del territorio que no poseían acceso a conectividad, los protocolos y la urgencia de habitar el espacio no permitían pensar a este dispositivo como un lugar para desarrollar los talleres interdisciplinarios.

Por último, se realizó una pequeña revisión bibliográfica en función de la propuesta de Talleres interdisciplinarios. Gracias a la tesis de grado de la profesora Corina Diego, quien pertenece al colectivo docente del instituto, pudimos analizar y conocer en profundidad aspectos pedagógicos claves de estos talleres. En su investigación-acción *“Implementación del Taller Articulador Integrador e Interdisciplinario (TAIN) dentro del proceso de transformación curricular en la formación docente.”* (2015), la Licenciada en Educación Inicial y profesora de la institución plantea un análisis y reflexión de sus prácticas docentes en el marco de estos talleres que tuvieron lugar durante el ciclo 2013. Esta producción incluye una perspectiva histórica de la misma, así como de sus antecedentes, lo que lleva al estimado profesor Jorge Huergo y su paso como director de Educación Superior al momento de la elaboración del Diseño

Curricular de Formación Docente, siendo el principal creador de este espacio (p11). También la investigación plantea una revisión sobre los documentos curriculares que se desarrollaron desde esta transformación curricular, rescatando la importancia de la interacción en el acto de aprender y la actitud activa y participativa de quienes están implicados en dicho acto (p19).

Desarrollo de la propuesta

En base al análisis, el contexto y la necesidad de dar continuidad pedagógica desde las plataformas, se estableció como objetivo utilizar herramientas digitales que posibiliten un intercambio de manera sincrónica, así como también un registro que permita acceder al contenido en tiempo asincrónico, pensando en aquellas situaciones de escasa conectividad. La transmisión en vivo a través de Youtube había tenido un inmejorable antecedente como el de *La clase en pantuflas*⁵, la cual invitaba a las y los docentes a poder reflexionar sobre estas prácticas mediadas por tecnologías digitales, la reorganización de contenido curricular, entre otras. En principio, esta plataforma ya permitía reproducir sus videos en formatos de baja calidad para demandar una menor conectividad, lo que resultó no solo compatible para ordenadores y dispositivos móviles, sino que también posibilitó reproducir estos contenidos desde otras plataformas, como Whats App y Facebook.

Si bien parte del funcionamiento de la propuesta se detalla previamente, durante su desarrollo se comenzó pensando distintas líneas de acción para concretar el uso del streaming en función de una demanda de la comunidad educativa:

- Formación para la operación técnica de la transmisión
- Diseño de contenido visual para la transmisión y difusión de la misma
- Instrucción a docentes y estudiantes para participar de la misma
- Creación plataforma Youtube institucional: *Territorio 89*. Organización del canal y gestión de licencia para transmitir en vivo.

⁵ Charla de Inés Dussel en Abril del 2020, cuya metáfora describe un desdibujamiento de la frontera entre el ámbito laboral-formativo y el ámbito doméstico. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs&t=2855s&ab_channel=CanalISEP

La dimensión de formación se llevó adelante gracias a distintos tutoriales que se encuentran fácilmente en la plataforma Youtube, así como también desarrollando pruebas de transmisión en vivo en otros canales. Se utilizó el Open Broadcaster Software para retransmitir los sincrónicos que se capturaban en la plataforma de videollamada *Jitsee-Meet*. El diseño de contenido visual se realizó con el programa *Photoshop CS3* versión portable, lo que permitió elaborar las gráficas de la transmisión y los *flyers* promocionales de la misma, cuya difusión se realizó a través de los grupos de Whats App y Facebook del instituto.

1ra transmisión: “Las instituciones y su rol con la comunidad en tiempos de pandemia”.

El miércoles 15 de julio del 2020 tuvieron lugar las primeras dos transmisiones de los talleres, teniendo una previa promocional, un primer taller a modo prueba⁶ (llamado “*La continuidad pedagógica en tiempos de ASPO*”) y la primera transmisión oficial mencionada. Descartamos estas dos anteriores, ya que en ninguna de ellas se puede utilizar el chat en vivo como registro de participación.

Operar vía streaming no es cosa sencilla, pero es posible siempre y cuando la conectividad y un ordenador estén a disposición. También resultó complejo las primeras articulaciones con las y los docentes que expondrían y orientarían la propuesta de formación a través de su intervención en la plataforma sincrónica de videollamada. Para esta primera edición, el taller se pensó como propuesta del Profesorado en Educación Primaria para todos los profesorados del instituto, y también para organizaciones y entidades que articulan con la institución educativa. Participaron del mismo profesores y profesoras de la institución, así como también de instituciones cercanas a la comunidad educativa, como escuelas y el Consejo Escolar: Prof. Laura Otero, Prof. Raúl Castro, Prof. Laura Moramarco, Prof. Cinthya Verga y Prof. Fabio Zabala. Si tomamos como

⁶ Fue a modo de prueba debido a que solo se tuvo en cuenta el formato chat para el momento, luego la transmisión fue recortada (debido a fallas en el inicio) y descartado el chat en vivo. Ver en: https://www.youtube.com/watch?v=pmElr-Jt81I&ab_channel=Territorio89

instrumento de registro la cantidad de vistas del video, podemos decir que 232 personas estuvieron en simultáneo con la transmisión, pero estos valores tienden a generalizar la situación y no reflejan las particularidades de la misma a simple vista. Sí tomamos como indicador válido las dinámicas y los conceptos que fueron apareciendo en el chat, sobre todo aquellos que han permitido darle un sentido pedagógico a la transmisión y posibilitar en vivo una respuesta. Destacamos algunos ejemplos significativos⁷:

- De Carolina Ruiz Diaz: *“¿Cómo evaluamos en este contexto? ¿Qué evaluamos? ¿Cómo hacemos devoluciones a las familias de esas valoraciones?”*
- De Lucila Anahí Galeano: *“Teniendo en cuenta las consecuencias económicas y sociales de éste contexto ¿Cuánto se considera que esta situación vaya a repercutir en la educación y viceversa?”*
- Del docente Lic. Gonzalo Niggli: *“Buenas tardes ¿Cuál es el rol de la escuela con los estudiantes con los que no se ha podido generar un vínculo ante la desigualdad de la brecha tecnológica? ¿Es necesario repensar el rol de la escuela?”*

2da transmisión: “Conversaciones sobre la enseñanza: Prácticas del lenguaje y matemáticas, tensiones y diálogos”.

Esta segunda transmisión tuvo lugar el jueves 27 de agosto del 2020 e incluyó algunas reformas de diseño gráfico, tanto para la transmisión como para el contenido de difusión de los mismos. La profesora Laura Otero sumó a sus roles, además de la coordinación, la lectura de preguntas del chat para quienes estén realizando la exposición, así no tendrían que distraerse a hacerlo.

El taller fue iniciativa del profesorado de Educación Inicial, en el que se propuso un diálogo problematizador sobre los campos de la alfabetización y las matemáticas, a cargo de las profesoras Silvia Di Croce y Patricia Fosco. La transmisión, además de duplicar la interacción en chat y número de visitas,

⁷ Disponibles en: https://www.youtube.com/watch?v=ud-HVtVq7Sw&t=3980s&ab_channel=Territorio89

permitió la participación voluntaria de docentes del Colegio Divisadero de Pinamar (primario y secundario). Hasta el momento, solo se habían observado como potencialidades el poder contar con la participación de referentes del campo educativo que se encuentren en otros lugares, pero no se había pensado la posibilidad de intercambio entre comunidades educativas de distintas regiones. Destacamos algunos comentarios significativos y que, de alguna manera, ponían en valor el encuentro⁸:

- De la docente Lic. Analía Francisconi: *“¿Quién aprende? ¿Cómo aprende? ¿Cuáles son los procesos implicados en la construcción del conocimiento? Preguntas que hacen a la transformación educativa.*
- De Camilia Di Cione: *“Escucharlas me hace extrañar aún más sus clases ¡Gracias por este espacio!”*
- De Cintia Olmos: *“Hola a todos qué lindo espacio para seguir repensando sobre la enseñanza aún en tiempos de pandemia. Gracias por la propuesta, muy interesante.”*

También detectamos que los diálogos del chat no solo se realizaban en sincronía con las y los expositores sino también entre los mismos participantes del chat:

- De Florencia Joaquín: *“Situadas sería.. ¿Puestas en situación contextual?”*
- De la docente Lic. Analía Francisconi: *“Sí, Florencia, es un entrecruzamiento entre UN tiempo y UN espacio determinado, tiempo histórico.*

3ra transmisión: “Cartas a quien pretende enseñar: Un diálogo para la emancipación”.

El martes 29 de septiembre tuvo lugar esta transmisión, la cual contó con la participación del profesor de filosofía Alejandro Laregina, quien pertenece a la institución, y el profesor Víctor Garay, perteneciente a ... Esta posibilidad de pensar talleres que incluyan personas ajenas a la institución como expositoras,

⁸ Disponibles en: https://www.youtube.com/watch?v=Ltv8Nezlf-k&ab_channel=Territorio89

pero también involucradas en el taller, se empezó a tomar como habitual a la hora de planificar los mismos. El encuentro tuvo estadísticas similares al anterior, con la particularidad de enfocarse en una perspectiva filosófica de la educación, lo que generó una participación más activa del chat, incitada a profundizar su reflexión. La profesora Laura Otero volvió a encargarse de la mediación entre preguntas del chat y respuestas de los disertantes. Destacamos algunos comentarios significativos y que, de alguna manera, ponían en valor el encuentro⁹:

- De Marisol López: *“Hola profes, les quería preguntar qué entienden de la frase “la cabeza está donde pisan los pies.”*
- De la docente Lic. Miguela Portalés: *“La alegría que me invadía cuando llegaba el cartero, cartas de mis primas, amigas de verano, y cuando estaba estudiando mi mamá y mi hermano.”*
- De Marina Pereira: *“Tengo que revisar más todo lo que escribo.”*

4ta transmisión: “Alfabetización en tiempos de distancias”.

El martes 13 de octubre se llevó adelante una cuarta transmisión, con otras formas de organizar el mismo, así como su difusión y la inclusión de propuestas didácticas en algunas materias de los profesorados con el contenido que se desarrollaba en los talleres. Para esta ocasión se decidió por consenso entre profesorados convocar a la Profesora Mirta Castedo, con un amplio recorrido en investigación y en docencia (actualmente profesora en Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata). A su vez, la profesora Castedo es elegida como autora en contenidos pedagógicos de los profesorados, por lo que gran parte del estudiantado y el colectivo docente de profesorados han podido conocer y trabajar con algún material de la misma. Al tratarse de Mirta Castedo, la propuesta se tornó de carácter regional (invitando a actores de otras comunidades educativas). Quizás en parte esto explica la cantidad de visitas y

⁹ Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=5WK3UEirnTQ&t=3707s&ab_channel=Territorio89

participación en chat que tuvo la transmisión, lo que se multiplicó por 8. Los intercambios generados en la conversación (tanto disertantes como interacción en el chat) fueron de todo tipo. Destacamos algunos comentarios significativos y que, de alguna manera, ponían en valor el encuentro¹⁰, teniendo en cuenta que los intercambios dentro del chat fueron mucho más fluidos y autónomos, así como también la sorpresiva participación de docentes y estudiantes de lugares más lejanos:

- De Mercedes Alarcón: *“Cerca del armado del corpus literario, en el regreso a clases ¿Se retornan las lecturas compartidas en la virtualidad/material impreso?”*
- De Silvina Ritta Mirta: *“¿Será posible poner de manera efectiva en aula esos principios de los que habla la Res 74, referida a promoción acompañada y agrupaciones flexibles?”*

Como también interacciones dentro del chat:

- De María del Socorro Orgeira: *“Alguien me diría qué son los ATR en la Provincia de Buenos Aires?”*
- De Gabriela Hoz: *“Son los Acompañantes a las Trayectorias y la Revinculación”.*
- De la docente Prof. Laura Otero: *“María, es un programa de acompañamiento a las trayectorias desvinculadas”.*

E incluso, en alusión a distintas comunidades educativas:

- De Graciela Padilla: *“Buenas tardes desde Rosario de la Frontera, Salta”.*
- De Lía Sanchez: *“Un placer escucharlas, un saludo desde Río Negro”.*
- De Alfredo Lozano: *“Desde Zacatecas, México”.*

Algunas con traducción de la profesora Laura Otero:

- De Giullianny Russo: *“Tirar a possibilidade de ampliar o mundo ea linguagem-propósito do governo brasileiro, lamentavelmente”*

¹⁰ Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=UD5rFQudPaU&ab_channel=Territorio89

- De la docente Laura Otero: “Giullianny Russo, traduzco: *“eliminar la posibilidad de expandir el mundo y el idioma –propósito del gobierno, lamentablemente”*”.

Otras aludiendo al porvenir:

- De Myriam Petrola: *“Estas oportunidades son las que podríamos seguir sosteniendo cuando todo pase. Gracias por la gestión”*.

5ta transmisión: *“Sostener la enseñanza en contexto de ASPO. Voces de estudiantes y profesores de Formación Docente”*.

El martes 10 de noviembre pudimos desarrollar el último TAIN del 2020, con una propuesta completamente distinta a la inicial. Para esta edición, y por consenso de los profesorados, se pensó como un espacio de reflexión e intercambio entre institutos de formación docente. Junto al ISFDyT N° 89 se encontraba participando la Escuela Normal Superior de Tres Arroyos, siendo, no solo docentes de ambas instituciones a cargo, sino también estudiantes de ambas instituciones. Esta propuesta se trabajó durante tres semanas en ambos institutos, y surge en función de las potencialidades, no pensadas, que el desarrollo de estos talleres trajo consigo. Participaron un total de veinte personas, entre docentes y estudiantes de ambas instituciones. La presentación estuvo a cargo de la Directora, Analía Degange, y la profesora, Laura Otero, volvió a officiar de mediadora entre los chats y les disertantes. Siendo el último del año, tuvo una cantidad de visualizaciones similar al tercero, pero con más participación en el chat. Muchas de estas participaciones ponían en valor la gestión de estos espacios, así como también retroalimentaban la reflexión sobre esta temática. Destacamos algunos comentarios significativos¹¹:

¹¹ Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=qDAPS5tf7s8&t=2375s&ab_channel=Territorio89

- De Sofía Barbera: *“Fue un año distinto, pero que nos pudimos adaptar y conectar con esta modalidad que no estábamos acostumbrados. Pero pudimos tener contacto entre alumnos y profesores”*.
- De Josefina Rasmussen: *“Esta pandemia nos desafió a todos, sobre todo a la educación. Pero hoy, podemos decir, hemos salido adelante y podemos sacar frutos y aprendizajes maravillosos!”*.
- De Camila Toledo: *“Estuvo bueno cómo mis compañeras fueron más allá del video, investigando con personas que fueron o eran parte de la institución”*.
- De Brisa Sofía Guerrero: *“El debate entre todos los grupos fue muy enriquecedor, en donde todas pudimos saber un poco de cada escuela argentina”*.
- De Guillermina Basualdo: *“Se puede pensar para la próxima práctica trabajar con escuelas de otros lugares, aún estando en la presencialidad”*.

Sistematización institucional

En función del desarrollo del primer TAIN vía *streaming* y teniendo en cuenta las influencias metodológicas y conceptuales de la cursada de invierno del 2020 del Seminario Permanente de Tesis de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social, se acordó con la institución plantear la experiencia en un posible plan de investigación, además de continuar implementando los talleres. Es por esto que, la sistematización se pensó desde agosto del 2020 en función de una ponencia¹² que pudiera participar de la 2da Jornada Nacional de Formación Docente del INFOD (Instituto Nacional de Formación Docente), perteneciente al Ministerio de Educación de La Nación) previstas para noviembre del mismo año. De esta manera se pudo avanzar en algunas reflexiones parciales en función de la experiencia y las tres tensiones transversales de la propuesta de investigación.

Además de esta ponencia, se realizó durante el año 2021 algunas pequeñas entrevistas a docentes referentes de las prácticas de los profesorados y a

¹² Ponencia Disponible en: <https://cedoc.infod.edu.ar/wp-content/uploads/2021/02/INFoD-Compilacion-de-trabajos-docentes-III-Jornada..pdf> P 512

estudiantes de los profesorados. Las mismas, buscaron analizar qué potencialidades encontraban con el *streaming* en los talleres interdisciplinarios, en contraposición a la utilización del Zoom. Muchas de las respuestas que aparecieron destacaban el rol del chat, teniendo en cuenta (y en contraste a lo que mencionaba el profesor Raúl Castro sobre el Zoom) que posibilita una participación más activa por parte de los estudiantes. Para la profesora Corina Diego también, el Zoom, imposibilitaba un intercambio: *“El espacio del TAIN debe caracterizarse por la horizontalidad y la construcción intersubjetiva, que solo puede hacerse posible en una situación dialógica, que la herramienta Zoom no favorece. La transmisión por Youtube hizo posible una reorganización de quienes intervienen en el taller, priorizando al grupo expositor, disponiendo de un chat más ágil para que quienes asisten puedan volcar sus comentarios y/o preguntas. Además, ofrece el acceso a la grabación a todos/as y en cualquier momento”*. También el profesor Raúl Castro destaca, además del intercambio, la posibilidad de utilizar las grabaciones como material dentro de otras clases.

Análisis y reflexión de la práctica:

Pensar la práctica desde las tensiones mencionadas es someterla a un proceso de problematización. Problematizar, en palabras de Roxana Guber (2004), “significa introducir preguntas acerca de lo que sucede; significa transformar un hecho aparentemente intrascendente o habitual en un problema e incorporarlo a un tema mayor de investigación.” (p63). Si pensamos la primera tensión, la del acceso desigual a las tecnologías y la conectividad, podemos afirmar en relación a las prácticas que las tecnologías digitales no garantizan el acceso universal a la educación, así como también reconocer que la desigualdad en el acceso a este derecho representa un problema estructural producto de muchos factores, en los que se destacan las políticas de Estado neoliberales y la distribución inequitativa de las riquezas. Si rescatamos el dato del Enacom citado por Adrián Cannellotto, en el que se especifica que solo el 63% de la población del país tenía acceso a internet antes de la pandemia, podemos volver a reafirmar esta hipótesis de que utilizar tecnologías no garantiza por sí solas el acceso a la educación para la totalidad de los estudiantes. Sí, en la medida en

que la institución y comunidad educativa puedan sostener mediante otras estrategias aquellas trayectorias más vulnerables, las tecnologías digitales pueden realizar un aporte en función de la continuidad pedagógica, teniendo en cuenta optimizar lo más que se pueda la conectividad y la compatibilidad de lo que se esté utilizando. Las limitaciones de conectividad y compatibilidad son dificultades que pueden mejorarse desde políticas de Estado, por ejemplo, ya que la falta de acceso a conectividad y dispositivos es, durante el contexto de ASPO y de DISPO, la expulsión del sistema educativo de los estudiantes. Esto se contradice directamente la idea de “cultura participativa” que se propone desde algunos sectores de la comunidad educativa para la utilización de internet y plataformas digitales. En este sentido, la autora Inés Dussel (2014), señala que la pluralización de la producción y consumo de contenido cultural no necesariamente avanza hacia una ampliación democrática de voces distintas y plurales (p13). Se entiende en esta investigación que quienes han podido acceder a participar de los talleres es porque han contado con un nivel mínimo de conectividad y con un dispositivo móvil y/o ordenador. Aquellas personas que acceden al encuentro en modo asincrónico, del cual pueden reducir la calidad de gráficos para optimizar la conectividad, no se les garantiza la misma dinámica de participación en el taller, sino que depende de un acompañamiento más cercano y puntual. “Adaptarse” (como se menciona en uno de los comentarios) a la conectividad y a esta modalidad no solo depende de las habilidades y conocimientos que se tengan de las herramientas digitales, sino también materiales. Cabe destacar también que el acceso a los TAIN previo al contexto ASPO y DISPO corría con la desventaja de la movilidad, teniendo en cuenta que hasta el ciclo 2019 los talleres se realizaban los sábados por la mañana presencialmente en la localidad de Mar de Ajó. En el Partido de La Costa, cuya fisonomía geográfica es larga y fina, el transporte público es clave para que estudiantes de otras localidades puedan acceder al instituto. Los fines de semana el colectivo Interurbano funciona con un horario más espaciado, y teniendo en cuenta lo costoso que resulta tomar un taxi entre localidades, algunas asistencias se encuentran atravesadas por estos condicionantes (también tecnológicos, pero en cuanto a transporte).

Se reconoce cierto desplazamiento, como menciona Barbero “sin pedirle permiso”, de la cultura escolar frente a la cultura digital, tanto en los procesos de construcción de conocimientos como los de vinculación social que tienen lugar en la comunidad. Pero también se reconoce que la escuela cuenta con la posibilidad de desarrollar una perspectiva pedagógica crítica de esta cultura digital que permita entrever quiénes disputan sentido ahí dentro, qué se está jerarquizando, cómo se plantean allí los procesos pedagógicos, teniendo en cuenta que tanto las plataformas y aplicaciones como los ordenadores y dispositivos son productos de corporaciones electrónicas, con objetivos financieros de por medio y con gran incidencia en transformaciones políticas y culturales a nivel global, así como también en la formación de valores, prácticas y conductas cotidianas en las personas (Barbero, 2015, Frígoli, 2016). Las mismas desarrollan protocolos de uso, poseen una arquitectura invisible (Van Dijk, 2016), pero también los usuarios desde su uso van modificando esos protocolos, lo que podemos ejemplificar con las constantes actualizaciones de las aplicaciones en nuestros celulares. Más que un proceso de uso, es también un proceso negociación (De Certeau, 1984), donde existe la posibilidad de resignificar los usos. Hasta el 2020 muchos pensábamos que el formato de transmisión en vivo vía *streaming* solo tendría lugar para el campo del entretenimiento virtual. En esta ocasión, le tocó a la escuela hacer uso de plataformas ajenas a la cultura escolar en función del sostenimiento de los talleres y las trayectorias, pero no sin antes y durante ejercer una evaluación crítica de estos medios digitales, del contexto educativo y de las demandas pedagógicas puntuales que trajo esta pandemia, como el de dar continuidad pedagógica. La incorporación de este formato generó experiencias y formas de construir conocimiento distintas a las que se venían desarrollando en la virtualidad de la institución desde el comienzo del ASPO, incluso como se menciona en muchos de los comentarios de cierre y despedida de los estudiantes en cada taller: *Fue lo más cerca que estuve a una clase*. Con esto no se quiere decir que la utilización del *streaming* posibilita experimentar impresiones más cercanas a una clase, pero frente a los desencuentros, obstáculos y frustraciones que las otras plataformas generaban para desarrollar este taller, claramente fue adquiriendo este valor y sensación de cercanía con las clases presenciales.

En cuanto a la “inconvivencia” de los lenguajes podemos empezar por situar a la experiencia de las transmisiones dentro del concepto de narrativa transmedia, entendiendo que los talleres han tenido la posibilidad de vincular distintos lenguajes dentro de una plataforma digital: Desde el chat, hasta lo visual y lo oral. Sin embargo, estas narrativas no hubiesen podido alcanzar por sí solas un potencial de intercambio y reflexión como el que se fue generando durante los cinco TAIN. El rol de la profesora Laura Otero fue clave para mediar las distintas propuestas formativas y organizarlas en función de la clase, teniendo en cuenta que “una clase es una especie de coreografía, una disposición de los cuerpos y la atención en el espacio y en el tiempo que estructura una secuencia de trabajo común.” (Dussel, 2018, p154). Esta mediación de la docente permitió también organizar la dimensión técnica y operativa de la propuesta, así como también poner en valor y hasta traducir (de portugués a español) distintas intervenciones que tenían lugar en el chat. Este trabajo de jerarquización hacia preguntas y propuestas acordes a la clase no hubiese sido visible en la dinámica del chat, que jerarquiza solo los últimos comentarios en vivo. No estamos en condiciones de decir que la transmisión de los TAIN ha generado una convivencia armónica entre lenguajes escolares y lenguajes propios de la cultura digital, pero sí que los mismos han sido sometidos a una revisión pedagógica, intentando detectar con el correr de los encuentros qué potencialidades aportaban los distintos lenguajes de la digitalidad y cómo podían complementarse con los convencionales para lograr una instancia de reflexión colectiva, tal como proponen estos talleres, así como garantizar la continuidad de les estudiantes en los mismos y, como menciona la profesora Corina Diego en la contrastación con el Zoom, *“el chat es más ágil para que quienes asisten puedan volcar sus comentarios y/o preguntas”*.

Durante el ciclo lectivo 2020-2021, teniendo en cuenta que el mismo fue planteado desde octubre del 2020 por el Consejo Federal de Educación como “binomio” o unidad pedagógica¹³, se llevaron hasta el mes de abril del 2021 un total de seis transmisiones, sumando a estas cinco de TAIN un conversatorio sobre “Periodismo, tecnologías y nuevas narrativas” con el Licenciado Mariano Vázquez, articulando el ISFDyT N° 89 con la Facultad de Periodismo y

¹³ Resolución CFE N° 367/2020.

Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata. Desde el mes de mayo del corriente año se han sumado un total de siete transmisiones en formato Streaming a través del canal de Youtube Territorio 89: Una apertura institucional en Mayo; dos TAIN de profesorados de relevancia Provincial; tres programas de radio en vivo correspondientes al 2do año de la Práctica Radial de la Tecnicatura Superior en Comunicación para el Desarrollo Social; y una transmisión de la Semana de la Formación Docente de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, en donde el canal Territorio 89 (y por supuesto el instituto) ofició como anfitrión de la jornada “Cultura digital en territorio: poner en tensión los nuevos lenguajes desde la escuela y la formación”, además de exponer la experiencia pedagógica de los TAIN vía streaming. Esta ponencia fue (hasta el momento) la última participación de esta propuesta de TIF en jornadas o encuentros de formación docente. Durante noviembre del 2020, como ya se ha mencionado, la propuesta ha tenido lugar en la “2da Jornadas Nacionales de Formación Docente” y, a su vez, ocupado un lugar como publicación en el documento de estas jornadas. Para el jueves 4 de noviembre del 2021 se prevé desarrollar un “taller de operación en streaming”, propuesto entre la Tecnicatura en Comunicación y el CIPE (Coordinadores Institucionales de Políticas Estudiantiles) para primeramente poder compartir la demanda que conlleva operar técnicamente en las transmisiones, así como también democratizar estos conocimientos y herramientas que, como se menciona, se vienen utilizando y complejizando para hacer las transmisiones de la práctica radial.

CONCLUSIONES:

Pensar en tecnologías y educación sin dimensionar el contexto y sus tensiones nos acerca a una visión determinista, en la que se desconoce e invisibiliza la configuración de sentidos y experiencias que las tecnologías digitales imprimen en sus usuarios; así como también las apropiaciones y resignificaciones que les mismos desarrollan sobre estas herramientas. Es común que circulen discursos en torno al ejercicio de manipulación directa de plataformas sobre sus usuarios, lectura que de alguna manera deja por fuera

una gran cantidad de complejidades que subyacen en el proceso. Las potencialidades y limitaciones que se han planteado en la utilización de estas tecnologías para la continuidad pedagógica son relativas no solo al contexto pandémico en general, sino también el institucional y el de la comunidad educativa, lo que hace necesaria una lectura en clave de la escuela y las tecnologías digitales como entornos sociotécnicos. En este sentido, las instituciones tienen lo que Dussel (2018), Frigeiro (1992) y Furlán (1996) llaman “márgenes de acción variables para favorecer usos particulares de las tecnologías digitales” (Dussel, 2018; p152), lo que pone en valor también las singularidades en cada institución educativa y su respectiva comunidad. Sin embargo, también estas herramientas ofrecen “posibilidades en conflicto, opciones y tensiones que dependen de cómo se inscriben en contextos específicos” (p171). La inclusión del análisis e intención de uso de la plataforma Discord refleja esta idea de posibilidades en conflicto, teniendo en cuenta de que, a pesar de responder a las demandas de conectividad y compatibilidad, no resultaba una herramienta presente en la cotidianeidad de los estudiantes y colectivo docente de la institución, lo que sumado a la urgencia hacía prácticamente inviable la propuesta de uso. Intentar someter al colectivo educativo del 89 a utilizar esta plataforma es desentenderse de todas estas complejidades mencionadas, aún incluso siendo una plataforma compatible y accesible, si la comparamos con las restantes. Frente a esto, es necesario detectar y poner en discusión estas perspectivas pedagógicas sobre la inclusión de “nuevas tecnologías” en la escuela que proponen una utilización homogénea y tecnocrática de las mismas. En contraste, la posibilidad de contar con la entrega de material impreso a aquellos estudiantes con dificultades para acceder a la virtualidad, así como también la organización y la formación que implicó montar un programa radial en frecuencia AM del instituto, son una muestra clara de que el entorno sociotécnico clarifica la perspectiva, pone en evidencia el accionar de un colectivo más allá de la herramienta. Incluso, si profundizamos este margen de acción en lo institucional, encontramos la decisión política y pedagógica de incluir una Tecnicatura de Comunicación para el Desarrollo Social, carrera desde la cual surge la presente propuesta de utilización del formato *streaming* y su posterior reflexión de la práctica.

Quizás sea desde el margen de acción posible donde pensar la accesibilidad, teniendo en cuenta, como se menciona anteriormente, el modelo de Estado y las políticas públicas de las distintas esferas estatales que se destinan en educación y desarrollo social, así como también el contexto. Pero pensar la dimensión de la accesibilidad, sin acciones comunitarias e institucionales para sostener las trayectorias, es hacer catarsis. Es por ello que esta dimensión, que atraviesa la presente reflexión como una tensión/paradoja del vínculo entre educación y tecnologías, deja entrever un posicionamiento frente a la educación: como un derecho o como un privilegio. Esta pequeña diferencia no solo puede evidenciarse frente a la conectividad, sino que representa una problemática estructural, en lo pedagógico como en lo político, teniendo en cuenta por ejemplo los cuidados sanitarios que se requerían (y aún requieren) para volver a las aulas, ya sea vacunas o insumos, sabiendo que no son tecnologías/herramientas/insumos accesibles para todos los sectores sociales. Insistir con retomar la presencialidad en medio de la pandemia (como ha hecho el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires) sin garantizar la igualdad de condiciones sanitarias supone (nuevamente) un posicionamiento de la educación como un privilegio, o más precisamente un “sálvese quien pueda”. Como se anticipa, no considero que reducir el consumo de datos y los problemas de compatibilidad, garanticen la continuidad pedagógica, sino más bien la tarea de sostener el proceso de los TAIN, y que la misma implica algo más que prender una transmisión desde el OBS estudio, difundir los flyers, generar un link en Youtube, entre otras. En esa tarea de sostener encontramos funcionalidad con este formato, a través del cual hemos podido realizar distintas apropiaciones y con el que se considera la posibilidad de realizar en 2022 los TAIN de manera bimodal. La accesibilidad entonces no solo da cuenta de poder contar o no con un dispositivo, sino de las posibilidades de acceder a un proceso más complejo pero enriquecedor y necesario como el de compartir “lo común” en las escuelas. En este sentido y desde el posicionamiento de la educación como un derecho, es la escuela la que intenta acceder a esa realidad, a aquellos estudiantes cuyo vínculo con la misma se encuentra vulnerable o débil.

Siguiendo esta línea política y adentrándonos en la dimensión pedagógica, el trabajo docente se hace necesario verlo como mediador/a en determinado

entorno sociotécnico, atendiendo más de cerca en el proceso a las potencialidades y limitaciones que los formatos digitales plantean frente a las complejidades en las que la comunidad educativa se desarrolla. Tal como mencionamos, si bien la plataforma y el software presentan alcances y restricciones para operar en la misma, los usos y apropiaciones pueden ser más variadas de lo que indica el prospecto; la inclusión del formato “chat en vivo” de Youtube representa una gran herramienta para el desarrollo de estos talleres en la virtualidad, pero no sin una intervención del colectivo docente, ya sea para jerarquizar las preguntas, traducir (si están en otro idioma) e incluso para responder en el mismo espacio de chat. El proceso de jerarquización de comentarios y preguntas que realiza el formato en sí mismo está vinculado a resaltar los últimos comentarios, lo que no indica que sean los más apropiados o los potencialmente más enriquecedores para el diálogo e intercambio que se desarrolla. También sucede lo mismo frente a la posibilidad que ofrece el formato de registrar los encuentros y ponerlos en circulación rápidamente, teniendo en cuenta que los videos pueden reproducirse en distintas plataformas (WhatsApp, Facebook) sin tener que ingresar a Youtube directamente. Este registro automático no representa una potencialidad en sí misma, ya que los estudiantes que acceden en diferido a los videos no poseen el mismo margen de participación en el encuentro. Sin embargo, la recuperación de estos contenidos en las clases de los profesorado permite hacer uso de estas potencialidades. A raíz de esto, la reflexión no se propone reducir el margen de hegemonía de la cultura digital por sobre la escuela, sino más bien concebir a la escuela como un espacio desde el cual poder analizar y reflexionar críticamente sobre las transformaciones que desarrolla la cultura digital, así como también mediar las clases en estas plataformas virtuales. Con esto se quiere decir que no se incorporan herramientas de la cultura digital para cumplir con los deseos y demandas de las corporaciones electrónicas y perspectivas que exigen la incorporación en sí misma, sin una lectura pedagógica crítica, sino que se utilizan estos formatos para profundizar y dar continuidad a los procesos que llamamos “clases”. Desde esta perspectiva, en contraste con aquellas mediaciones con tecnologías digitales que instalan la pregunta sobre cómo “llamar la atención”, cabe preguntarse mejor cómo concebimos la atención, cómo entendemos los docentes lo que es convocar a un otro. Resulta significativo en este apartado de

conclusiones citar un fragmento de la Coordinadora del Área de Convivencia Escolar Ana Campelo en la clase 2 del módulo 4 del actual Postítulo de la Dirección de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires “Escuela y cultura digital”:

“La escuela es un agente primordial para actuar frente a las condiciones de desigualdad y fragilidad de los tejidos sociales que deja la pandemia. Actúa en favor de generar lazos de confianza que son fundamentales para la inclusión social y educativa, para el desarrollo de una convivencia democrática y para el logro de la justicia curricular. El sostenimiento de la red de afectos, a través de acciones de escucha, intercambio y seguimiento es, además, condición fundamental para alcanzar los aprendizajes. Por ello, se considera central poner énfasis en la afectividad, ya que sin ella no hay condiciones posibles para la enseñanza y el aprendizaje. (Campelo y otros, 2021, p. 8).

Con este fragmento se intenta pensar a la atención de otra manera, más desde una perspectiva del proceso que de la conducta, tal como contrasta Mario Kaplun (1989). Atender al otro, darle importancia a su proceso, es una manera de concebir la atención que contrasta fuertemente con la propuesta por la cultura digital, que mediante el incesante asedio multimedial (facilitado por el “scroll” infinito), se posiciona más desde la búsqueda de una acción o conducta (bien sabemos que los usuarios permanezcan la mayor cantidad de tiempo posible en las plataformas, por <entre otras cuestiones> rentabilidad publicitaria). Atender en la escuela es acompañar las complejidades individuales en un proceso colectivo heterogéneo, a diferencia de las redes sociales digitales, por ejemplo, que individualizan cada vez más la experiencia. Si en gran medida las escuelas son los espacios donde poder compartir la cultura en común ¿Qué cultura en común se proclama en la cultura digital desde propuestas tan individualizantes y atractivas en lo emocional? ¿De qué manera se posicionan los docentes y conciben a su vez el rol de “trabajadores de la cultura”?

Frente a estas tensiones que subyacen entre la escuela (o escuelas) y la cultura digital no solo la atención es una dimensión a tener en cuenta, sino también la presencia, la cual no se garantiza en la virtualidad por prender una cámara, escribir un “presente” en el chat de la transmisión, completar una

actividad en el aula virtual o responder un correo y/o mensaje de WhatsApp. Siguiendo la línea de Mario Kaplun, una presencia desde el modelo de comunicación conductual y unidireccional, se transforma en el registro de un aspecto consensuado en lo institucional, teniendo en cuenta que “pasar el presente” sigue siendo una manera de concebir a los otros, de notificar su obligación de asistir a clase, pero de ninguna manera representa una forma de garantizar su presencia. Nótese que no solo sucede en la virtualidad y que, si recuperamos este concepto de “posibilidades en conflicto” de una institución, hasta los códigos de convivencia plantean una manera de estar presentes: En el texto “Sacate la gorra que estás en la escuela” la autora Lucía Litchever (2020) plantea la selectividad cultural de las instituciones frente al intento de democratizar el espacio escolar. Si pensamos el formato *streaming* frente a las formas de “estar presente” claramente, como anticipamos, no garantiza por sí mismo una presencia plena de los estudiantes, pero sí posibilita inscribirla dentro de un proceso más amplio que el de la transmisión, dentro de todo el entorno sociotécnico, con las complejidades, limitaciones y potencialidades que el mismo propone y que indudablemente dependen en gran medida de la mediación docente dentro de todo ese entorno. Esta manera de dimensionar se sitúa, en contraste, en lo que Mario Kaplun llama comunicación con énfasis en el proceso. Es entonces que, teniendo en cuenta esta mirada pedagógica y comunicacional del proceso, estar presente en un TAIN virtual mediante Youtube puede verse como la participación en el chat acorde al diálogo en general, así como también contar la posibilidad de darle continuidad al diálogo en las cursadas, de que el tema pueda o intente interpelar más allá de la transmisión. El quinto TAIN, desarrollado entre el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 89 y la Escuela Normal Superior de Tres Arroyos, propuso una participación activa no solo de docentes en la ponencia sino también de estudiantes, decisión que fue tomada en base al compromiso que los estudiantes y docentes venían generando con este dispositivo y el proceso y que, de alguna manera, trasciende el formato multimedial: Como menciona la estudiante Camila Toledo “*Estuvo bueno cómo mis compañeras fueron más allá del video..*”. Una expresión que condensa la posibilidad de llegar a los otros, de interpelar, de estar juntas a través de la virtualidad.

Esta idea de pérdida de hegemonía de la escuela frente a la cultura digital en los procesos de vinculación y construcción del conocimiento que Marina de Luca plantea no debe ser vista como un terreno irrecuperable, así como tampoco la toma apresurada de decisiones pedagógicas: esta idea de que las y los docentes debemos aprender a enseñar con tecnologías. Como se menciona anteriormente, este determinismo saltea todo un proceso más enriquecedor, desde el cual incluso se pueden analizar huellas sobre el “lente conceptual” que compone estas perspectivas pedagógicas. La propuesta de transmisión de los TAIN reconfigura un montón de aspectos del formato Streaming, valiéndose de las herramientas que el mismo aporta y analizando críticamente los modos de comunicar y generar encuentros que la plataforma Youtube propone. Con esto no queremos decir que el ISFDyT N° 89 ha trabajado con “nuevas tecnologías”, sino que, con el objetivo de sostener las trayectorias formativas desde formatos virtuales, ha realizado apropiaciones significativas del formato, propiciando reflexiones críticas sobre el entorno sociotécnico y sobre estos paradigmas conceptuales: No es casualidad que en los profesorados aún existan espacios curriculares que propongan un contraste entre “nuevas tecnologías” y, en contra posición, las viejas. Esta idea de tecnologías obsoletas no da cuenta del entorno sociotécnico, de las posibilidades en conflicto, incluso y siendo más terrenal ¿Hubiera sido posible sostener trayectorias formativas vía streaming sin la propuesta de Radio AM o la entrega de material impreso en domicilios? ¿No son estas últimas tecnologías “viejas”? ¿En qué lugar entra la categoría de obsoletas? Claramente las tecnologías no aportan más y mejores soluciones por ser “nuevas” (o por captar más la atención de sus usuaries) al proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo efectivamente el punto del problema más pedagógico que tecnológico.

Este foco, que parece alejarse del sentido del proceso educativo y situarse solo en su dimensión técnica, también sucede frente a los lenguajes y la “inconvivencia” que Marina de Luca plantea entre la cultura letrada y lo multimedial y transmedia. Si el punto solo se sitúa en los símbolos y formatos que se utilizan dentro de los lenguajes, se está perdiendo de vista el potencial proceso de conversación que acontece. Este proceso de conversación no fue librado a que cada cual entienda lo que pueda, tampoco fue restringido a la

ponencia multimedial de las y los expositores de turno en los TAIN, sino que se buscó a través de distintos lenguajes, tiempos, plataformas y dispositivos congeniar una conversación más amplia, extendida en el tiempo, mediada por docentes y también por los estudiantes. Esto nos da la pauta de que un proceso de conversación no se vuelve más interpelador por captar más o menos la atención en la digitalidad, sino por comprender el sentido que se juega en el proceso, un sentido de charla o diálogo colectivo, que comienza con la escucha y que no termina en los comentarios o en los “likes” al video. Claro está que se hace posible conversar con una gran cantidad de símbolos y textos “ajenos” a la cultura letrada (como los emojis del chat o los videos) en este entorno sociotécnico digital específico, ya que si bien las aulas virtuales son también entornos sociotécnicos digitales, conserva otras particularidades más cercanas a lo formal y letrado o, como plantea Francisco Albarello con el concepto de “metáfora de la interfaz”:

“Las interfaces digitales necesitan de metáforas para ser comprendidas por sus usuarios. Funcionan como un modo de establecer cierta familiaridad entre el usuario y el sistema; para hacerlo, muchas veces los diseñadores de interfaces recurren a analogías con medios o tecnologías anteriores” (2020; p73).

Las aulas virtuales del INFOD, con las que los institutos de educación superior organizan su tarea pedagógica, plantean un esquema semántico y una estructura similar al aula física (clase, calificaciones, unidades, actividades, correlatividad), las cuales se hacen más cercanas y semejantes a las de la cultura letrada. Lo que sucede en las transmisiones dentro de Youtube es distinto, ya que los emojis del chat tienen lugar y visibilidad, y pueden simbolizar un “anuncio” de presente, así como también un apoyo a una idea, una expresión de alegría o angustia, entre otras. Con este análisis no se pretende plantear qué lenguajes pueden o deben ser los legítimos, sino que se ratifica esta inconvivencia entre entornos y lenguajes, pero también se deja entrever que los lenguajes de la cultura digital tienen un posicionamiento pedagógico, predominado por la imagen y por la simplificación del mensaje en tiempo y espacio, generando un proceso de construcción del conocimiento más visceral, reaccionario, sin tanto espacio para la reflexión en la que, como menciona

Giovani Sartori (1998) contrastando la imagen de la televisión frente al texto escrito, no se pone en juego el desarrollo de un pensamiento abstracto, ya que “anula los conceptos, y de ese modo atrofia nuestra capacidad de abstracción” (p47).

Por último, es necesario pensar no solo las potencialidades del formato, sino también de la propuesta de los TAIN en educación superior, las cuales permiten transitar experiencias formativas que van más allá de la cultura letrada, de esa “escuela como máquina de educar”, que genera distintas apropiaciones de los entornos sociotécnicos tanto en la virtualidad como también en la presencialidad: Sin ir más lejos, previamente a la pandemia, funcionaban los sábados por la mañana (un horario completamente ajeno al formativo/laboral/productivo). Podríamos decir que es el dispositivo de TAIN en sí mismo el que genera experiencias pedagógicas bastante únicas e irrepetibles, heterogéneas, pero que también encuentra limitaciones en sus entornos (como la asistencia de estudiantes de localidades más lejanas cuya movilidad depende del transporte público costero un sábado temprano). La propuesta formativa, el margen de posibilidades de acción de la institución, el colectivo docente y la comunidad educativa, las particularidades del entorno sociotécnico son dimensiones que se hacen necesario visibilizar a la hora de pensar y problematizar el proceso pedagógico y los objetivos que recaen sobre el mismo, así como también contemplar el desarrollo y el sostenimiento de políticas públicas en el sector educativo, ya que resulta paradójico pensar la continuidad pedagógica exclusivamente desde la digitalidad, al igual que creer que la presencialidad va a garantizar una baja notable en las tasas de deserción. Sabemos que las políticas de formación docente son claves, así como también el equipamiento (y le sumo el pago de salarios a tiempo en la Provincia de Buenos Aires desde que inicié en 2016 hasta hoy), pero también existen dispositivos con gran potencialidad pedagógica ya funcionando, a los que a lo mejor haya que recuperar y volver a poner en valor, siendo estos mismos valiosos en sus respectivos territorios y comunidades educativas, pero con la posibilidad de compartir conocimiento valioso a otras instituciones, encontrarse y fortalecer un entramado de redes más allá de la región.

BIBLIOGRAFÍA:

Aguaded, J.I. (2012) Presentación. TV y Universidad. Nuevas ondas para la televisión universitaria: la Web TV. Edmetic, Revista de Educación Mediática y TIC, 1(1), pp. 4-7. Disponible en: www.uco.es/revistas/index.php/edmetic/article/view/224/218].

Albarello, F. (2020). *Lectura transmedia: leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas* (Vol. 2). Ampersand.

Berrocoso, J. V., Arroyo, M. D. C. G., & Sánchez, R. F. (2010). Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas con TIC. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(1), 203-229.

Brunner, J. J. (1989). Medios, modernidad, cultura. *Revista Telos*, (19).

Cannellotto, A. (16/02/2021). La educación en tiempos de excepción: Riesgos de inicio. *Le Monde Diplomatique*.

Castillo, D. P. (1999). *La comunicación en la educación*. La Crujía.

Coll, C. (2008). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. *Boletín de la institución libre de enseñanza*, 72(1), 7-40.

De Luca, M. P. (2020). Las aulas virtuales en la formación docente como estrategia de continuidad pedagógica en tiempos de pandemia. Usos y paradojas. *Análisis Carolina*, (33), 1.

Dussel, I., & Quevedo, L. A. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital: documento básico: VI Foro Latinoamericano de Educación Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Fundación Santillana.

Dussel, I. (2012). La formación docente y la cultura digital: métodos y saberes en una nueva época. *Birgin, Alejandra (comp.) (en prensa). Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*, Buenos Aires, Paidós.

Dussel, I. (2014). ¿ Es el curriculum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1-22.

Dussel, I., & Trujillo Reyes, B. F. (2018). ¿ Nuevas formas de enseñar y aprender?. Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles educativos*, 40(SPE), 142-178.

Dussel, Inés 2020 «“La clase en pantuflas”. Reflexiones a partir de la excepcionalidad. Conversatorio virtual con Inés Dussel», serie Diálogos sobre pedagogía, Córdoba, Instituto Superior de Estudios Pedagógicos, 23 de abril. <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs> [Consultado el 22 de julio de 2020].

Dussel, I., [Instituto Nacional de Formación Docente]. (2020, Julio, 31). Ines Dussel potencialidades y límites de las tecnologías digitales. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=WOdlbD8OW1Q&ab_channel=InstitutoNacionaldeFormaci%C3%B3nDocente

Fernández, J. A. H. (2010). COMUNICACIÓN/EDUCACIÓN: DEL DESORDEN CULTURAL AL PROYECTO POLÍTICO (1). *Question*, 1(28).

García Canclini, N. (1981). *Cultura y sociedad; una introducción* (No. 04; FOLLETO, 209.).

Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo* (pp. 111-112). Buenos Aires: Paidós.

Huergo, J. (1997). Comunicación/educación. *Ámbitos, prácticas y perspectivas*.

Huergo, J. (2000). Comunicación/Educación: itinerarios transversales. *Comunicación-educación: Coordenadas, abordajes y travesías*, 3-26.

Huergo, J. (2009). Hegemonía: un concepto clave para comprender la comunicación.

Jenkins, H. (2006). *Convergence culture*. new york university press.

Kaplún, M. (2010). Una pedagogía de la comunicación (Vol. 10). Ediciones de la Torre.

Ledesma, L. D., & Pierini, M. LA SISTEMATIZACIÓN DE PRÁCTICAS Y LA PERTINENCIA COMUNICACIONAL EN LOS TIF: HACIA LA APROXIMACIÓN DE UN DEBATE NECESARIO.

Lévi-Strauss, C., & Charbonnier, G. (1970). *Arte, lenguaje, etnología: entrevistas de Georges Charbonnier con Claude Lévi-Strauss* (Vol. 14). Instituto del Libro.

Litichever, L. (2020). Sacate la gorra que estás en la escuela: Modos de estar en las escuelas. M. Southwell,(Comp.), *Ser y estar en la escuela: Vínculos generacionales en la secundaria*. Buenos Aires, Argentina: UNIPE Editorial.

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Grupo Planeta Spain.

Martín Barbero, J. (2003). La globalización en clave cultural. *Renglones*, 53, 18-32.

Martín-Barbero, J. (2015). ¿ Desde dónde pensamos la comunicación hoy?. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, (128), 13-29.

Martín Barbero, J. (2008). Diversidad cultural y convergencia digital. *IC Revista Científica de Información y Comunicación*, 5, 12-25.

Montero, J. (2012). Un estudio sobre nuevas alfabetizaciones en Argentina: los jóvenes como productores de imágenes digitales. *Revista Educación y Pedagogía*, (62), 33-46.

Novomisky, S. (2019). La marca de la convergencia. Medios, tecnologías y educación (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata).

Pineau, P., Dussel, I., & Caruso, M. (2001). La escuela como máquina de educar. *Paidós. Buenos Aires*.

Reguillo, R. (2006). Anclajes y mediaciones del sentido. Lo subjetivo y el orden del discurso. *Dossier de Investigación Cualitativa en Salud*.

Reynoso, G. L (2019). Educación Vía Streaming, un nuevo Reto en Educación Superior. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*. N° XL, 140-143.

Roger, S. ¿ Porqué estudiar los medios. *Ed. Amorrortu, Argentina*.

Saintout, F. (2007). Cultura y ciudadanía: la lectura como derecho. *Anales de la educación común*, 3(6).

Sartori, G. (1999). Homo videns. La sociedad teledirigida. *Banda Aparte: Revista de cine-Formas de ver*, 13, 62-92.

Schwartzman, G. (2009). El aprendizaje colaborativo en intervenciones educativas en línea: ¿ juntos o amontonados. *Pérez, S. e Imperatore, A.(comp.) Comunicación y Educación en entornos virtuales de aprendizaje: perspectivas teóricas y metodológicas, Universidad Nacional de Quilmes Ediciones*.

Tobeña, V. (2011). ¿ Cómo puede la escuela albergar los nuevos modos de ser? Sobre los desafíos que las subjetividades y los cuerpos contemporáneos representan para la escuela. Entrevista a Paula Sibilia. *Propuesta Educativa*, (35), 67-73.

ANEXOS:

Transmisiones TAIN, conversatorios, estadísticas, participaciones e intercambios:

www.youtube.com/territorio89