



Espacios en blanco. Serie indagaciones
ISSN:
ISSN: 2313-9927
espacios@fch.unicen.edu.ar
Universidad Nacional del Centro de la Provincia
de Buenos Aires
Argentina

Prácticas de enseñanza mediadas por TIC en escuelas primarias

Bulfon, Pablo

Prácticas de enseñanza mediadas por TIC en escuelas primarias
Espacios en blanco. Serie indagaciones, vol. 1, núm. 34, pp. 229-241, 2024
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384574691008>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-385>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

Prácticas de enseñanza mediadas por TIC en escuelas primarias

ICT-mediated teaching practices in primary schools

Pablo Bulfon
Universidad Nacional de Comahue, Argentina
pablo.bulfon.roca@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB34-385>

Recepción: 23 Mayo 2023

Aprobación: 06 Julio 2023



Acceso abierto diamante

Resumen

Este artículo se propone relatar el proyecto de investigación *Prácticas de enseñanza mediadas por TIC*, atendiendo a su objeto y problema desde las condiciones socioeducativas en que es producida la escuela primaria, con la intención de promover debates en torno a la actualidad de la enseñanza en relación con las TIC.

La investigación indaga en las estrategias de enseñanza que los docentes elaboran con base en el uso de TIC, en escuelas primarias de Río Negro. La perspectiva teórica metodológica cualitativa trasunta los enfoques institucional, discursivo y los desarrollos pedagógicos provenientes de las TIC.

Es probable que los sentidos que se les atribuyen a las prácticas de enseñanza se encuentren interpeladas por el contexto de ASPO. Las modificaciones en la forma de hacer escuela, a raíz de la emergencia de la disrupción, introducen prácticas de enseñanza que ordenan de otra manera lo escolar. El propósito de la investigación es explorar esas otras maneras.

Palabras clave: enseñanza, TIC, escuelas primarias, ASPO, formación docente.

Abstract

This article aims to report the research project on teaching practices mediated by ICT, taking into account its object and problem from the socio-educational conditions in which primary school is produced, with the intention of promoting debates around the current state of teaching in relation with ICT.

The research investigates the teaching strategies the teachers develop based on the use of ICT, in primary schools in Río Negro. The qualitative methodological theoretical perspective reflects the institutional, discursive approaches and the pedagogical developments coming from ICT.

It is likely that the meanings attributed to teaching practices are challenged by the context of ASPO. Modifications in the way of doing school, because of the emergence of disruption, introduce teaching practices that order the school in another way. The purpose of the research is to explore those other ways.

Keywords: teaching, TIC, primary schools, ASPO, teacher training.

INTRODUCCIÓN

El ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio) ha dejado una extensa experiencia educativa producto de la adaptación a las condiciones en que se produce la enseñanza en los distintos niveles del sistema educativo. Experiencias que fueron tomadas por la comunidad de investigadores como objetos de indagación desde múltiples enfoques. Los sucesos que relatan los docentes, dan cuenta de una rica y variada narrativa sobre los modos de sostener el proceso de enseñanza en momentos que parecía difícil hacerlo. Las escuelas primarias de Río Negro, más de las veces, calibran esta experiencia en términos de adversidad, donde el contexto social se introduce disruptivamente. En reuniones informales con docentes y técnicos informáticos, los *comentarios de pasillo* nos pusieron frente al atolladero que significó el desplazamiento de la presencialidad al interior de las familias. Relatos que trasuntan la crudeza de una reproducción más profunda: las desigualdades educativas por la falta de conectividad, por la instalación de diferentes climas educativos familiares, por los apoyos y ausencias de un Estado atónito. Estas realidades fueron expuestas no sólo en off, sino también en las instancias de formación docente y encuentros de tutorías, cuestión que nos llevó a registrar y reflexionar sobre las necesidades y demandas realizadas por los docentes.

Este registro informal compartido entre docentes, constituyó la primera formulación del proyecto de investigación *Prácticas de enseñanza mediadas por TIC*, perteneciente a los Institutos de Formación Docente Continua de General Roca y San Antonio Oeste, provincia de Río Negro. Es decir, la construcción del problema de investigación y el tratamiento teórico metodológico resultó, en principio, de los relatos de los docentes. Estos relatos fueron un insumo valioso como fuente de información primaria. Conforman inicialmente el objeto a estudiar, comprendiendo que lo dicho expresa una demanda que puede ser elucidada. Como evocación de otro que no es un sujeto directo, sino manifestación dirigida a un imaginario institucional que no responde a ese llamado, que resulta poco eficiente e inadecuado a las actuales condiciones de la tarea institucional.

El relato que sigue, Ana y sus estudiantes, “pone sobre la mesa” (Diker, 2004) la forma que adquieren los relatos de los docentes, repetidamente escuchados, con sus matices y sus personajes singulares. Sin dudas, la narración de lo imprevisible por la emergencia del covid-19 y la interrupción del funcionamiento escolar. Expuesto así, como ficción, contiene una multiplicidad de situaciones. El relato de Ana y sus estudiantes es una reconstrucción ficcionada cuya potencia reside en que permite interrogar una realidad novedosa y crítica. Su propósito es servir de disparador para reflexionar sobre el objeto y problema de investigación, bordeando una realidad que excede el pensamiento vigente. La ficción permite atrapar ese desbordamiento. La ficción es una herramienta narrativa que posibilita observar la diversidad de realidades de los docentes de las escuelas, siendo una opción válida en los primeros pasos de la praxis investigativa. Entonces, les proponemos leer el relato que continua como un acontecimiento que puede ser leído desde distintos puntos de vista.

ANA Y SUS ESTUDIANTES

Como todas las mañanas, Ana se levantó temprano, se sacó el pijama, se vistió adecuadamente de la cintura para arriba, acomodó un poco su pieza y prendió la computadora. Dispuso una parte de su habitación como si fuera un pequeño set televisivo, con cortinas de colores a los costados y una pizarra de fibrones. Mesa y florero y junto a la carpeta su vieja cartuchera de lana jujeña. Preparó el mate, le dio de comer a su gata. Era una mañana de calor, de esas que dan ganas de estar afuera. Un calor de primavera en otoño. Esperó a que todos se conectaran, no sin nostalgia por la escuela que había sido hasta hace poco.

Los niños aparecían de a uno, inconfundibles en la campanilla del zoom. Estaba el Capitán América, Messi, Huggy Wuggy. Les fue dando entrada y pensó cómo se verían ahora. ¿Habrían crecido? A los empujones pedían acceso, como en la puerta del aula, después del recreo. Los imaginó a gotones en la frente, pero lo cierto es que olían a recién despiertos. A respiración. Ana los fue admitiendo de a uno.

Lanzó un suspiro. Maya y el oso le decía que no iba a tener la camarita abierta, que tenía el pelo enredado y que no se había querido bañar. No quería que la vieran así. Suspiró de nuevo. Dijo ¡buenos días, mis amores! y con una bruma de luz los cuadraditos de la sala agitaron sus manos.

El relato sigue en la clase y en lo mucho que se extrañan. Como todo relato de época, lleno de abrazos en suspenso y promesas de vernos pronto. Ana sabe de ellos por las interminables charlas que se disputan entre perfiles. Ellos, por la clase del día y por la tarea que reparte en archivos de WhatsApp. Algunos sí, otros no. Una mano insonora de abuela deja el desayuno sobre la mesa de la habitación. Los juguetes duermen desordenados en el piso. Apenas perceptible se oye el ostinato de la maquinaria hogareña. A estas horas, los papás estarán entrando a la web de sus trabajos. O serán esenciales y estarán viajando en el *tren a Busan*¹. La cámara recorta imágenes que nada saben del atolladero de gente en las escalinatas de la vieja escuela primaria. Ana lee entre líneas lo que dicen. Sabe que en el aula las manos levantadas significan un orden que da vida a los usos de la palabra y la autoridad (Brailovsky, 2012). En cambio, las manos levantadas en el zoom constituyen una distancia que la ineludible red traduce con gesto preciso: querer decir algo a su tiempo. La distinción no puede pasarse por alto. En el *Trap*², la mano gesticula un lenguaje que lleva la música a la frontera del sinsentido: no es necesario decir siempre, sino que el movimiento empuje el sonido más allá de lo que puede decir. Movimiento y reiteración confluyen en la cultura pop y se observa, incluso, en los me gusta y las revisualizaciones de las redes sociales. La música y el gesto corporal³ trazan un territorio en que la novedad es el fenómeno comunicacional audiovisual globalizado. En cambio, en la *aula zoom* es la interfase quien dicta los tiempos y el modo en que la palabra es leída. La linealidad de la sala de chat se desenrolla en capas: una tras otra, superponiendo hablantes. El sentido es recuperado sólo si los lectores rearmen los enunciados y los restituyen en el continuo del flujo del chat. Evidentemente, el gesto escolar está fijado en las coordenadas de la pantalla, cuestión que el pop la trasciende en una innumerable cadena de significaciones y productos objetivados. Es probable que la pandemia haya puesto de manifiesto las dificultades para transitar la virtualidad con éxito, por distintas razones (Cardini, D'Alessandre y Torre, 2020; Di Piero y Miño Chiappino, 2020), en tanto el gesto pop, que es reproducido a la velocidad circular de los TikToks, se posiciona cada vez más excluyente en el espacio virtual.

LA RUPTURA DEL TEJIDO ESCOLAR

La historia de Ana y sus estudiantes, como muchas otras historias, indica una disrupción: la del covid-19 y su consecuente cuarentena. El relato de Ana escenifica la ruptura del tejido de vinculaciones y representaciones que conforma la cultura escolar, tal como ésta venía siendo hasta entonces. A consecuencia del corrimiento de la presencialidad, de la escuela al territorio de la familia, lo imaginario que habita en las producciones culturales se ve por lo menos sacudido, criticado, discutido y, al mismo tiempo, renegado en sus fundamentos y mandato. Esa, dicen, no es la escuela: padres y madres entienden que la escuela es un lugar al que se va, lugar diferente al hogar familiar. La escuela no es la familia, sino otro lugar donde la enseñanza escolar pone a los estudiantes más allá del orden familiar. En ese sentido puede comprenderse las demandas de los padres por volver a la escuela en medio de la emergencia del covid-19. Imagen amplificada de distintas maneras, que circuló socialmente y fue replicada en los medios de comunicación. Por ejemplo, en el diario de mayor circulación de la Patagonia, el Diario Río Negro, se titula que *El plan b en Río Negro para la vuelta a clases en medio de la pandemia*, consiste en que los edificios escolares funcionen como centros abiertos, siempre y cuando “... no se necesiten para albergar potenciales enfermos,” (Diario Río Negro, 2020). Se dice que, de esta manera, docentes y padres pueden acercarse a la escuela y comunicarse, ya que esta vinculación resulta compleja y difícil para las familias. Sería otro *formato*, dice el Ministerio de Educación Provincial, hasta que la presencialidad vuelva a ser la regulación de la sociedad. Mientras tanto, según la misma noticia, los docentes podrán hacer un trabajo alternativo, ayudando a los padres a mantener contacto con la escuela, en un contexto de complejidad de la tarea que ellos tienen que realizar.

La noticia del Río Negro subraya la adversidad (desde una perspectiva institucional) como la media en que se desenvuelve la dislocación que la presencialidad provoca. Es posible observar esto mismo en otros

medios de comunicación, en general asociado al giro conservador y liberal de las noticias de esos años. Y no sólo en el instituto de la presencialidad, sino también en otras regulaciones de la educación: la presencialidad y la evaluación son dos instituciones que se articulan alrededor de significantes ajustados a las condiciones en que son producidos. Por ejemplo, en relación con la evaluación, el Consejo Federal de Educación (CFE) estableció en mayo del 2020 que no habría calificaciones numéricas. Las provincias acordaron que la evaluación en pandemia se centraría en el acompañamiento, seguimiento, registro y devolución del proceso de aprendizaje. Se propuso que los estudiantes no podían ser acreditados numéricamente en ASPO y sin importar en qué condiciones, cómo y para qué, los formadores de opinión argumentaron que la idea quebraba la calidad educativa, empujando a la escuela pública a un mayor deterioro. Sin número no hay paraíso, sostienen.

Lo cierto es que se instaló, por enésima vez, que la calidad educativa antagoniza con la pansofía de *una escuela para todos*, idea que tuvo eco inmediato en el público. Nuevamente, la velocidad en que se reproduce lo escolar, sus instituciones y organizaciones, queda por detrás de las fórmulas de la cultura pop. El número es fijado en un sistema de significación, ubicado como ganancia del capital cultural, siempre y cuando esa acreditación se acerque a la certificación de las credenciales educativas validadas socialmente. La escuela se halla petrificada en la evaluación clásica y es cierto que son muchos los esfuerzos por establecer nuevos sentidos a la institución evaluación.

En las antípodas de esta posición se sitúa el esfuerzo estatal por acompañar (por alcanzar) la velocidad en que se mueven las redes digitales. En estos términos podría comprenderse, también, la cuestión del aula zoom: en la lentitud observada en el mosaico de niños que simula el aula, el uso de la palabra mediada en el gesto de la mano, la condición familiar y de entrecasa que instituye la mediación digital, la planificación de la enseñanza que no recupera otras formas de hacer que las TIC ofrecen. En el relato de Ana y sus estudiantes, no se expresa esa otra forma, por el contrario, su clase da cuenta de la tensión dramática (Fernández, 1998) en que se desarrolla el par calidad educativa–evaluación para la formación: la improbabilidad de interceptar a sus estudiantes a partir de construir nuevos formatos de enseñanza mediadas por TIC. Por lo mismo, ocurre el desplazamiento lento e ininterrumpido de la autoridad de la maestra, que no puede observar más allá de lo que muestra la pantalla. El imaginario sobre sus estudiantes escenifica esta condición. Como dijimos, la pantalla media la realización del lazo, los tiempos en que transcurre, el registro del otro en su singular presencia. La autoridad pedagógica (Greco, 2007) es antes que nada una relación entre docentes y estudiantes. Si la virtualidad es la forma de vinculación instalada, otras categorías serían necesarias para pensarla.

EL RUIDO BLANCO DE UNA PRESENCIALIDAD AUSENTE

Reiteramos la idea anterior: en pandemia, la superficie discursiva sobre la que se inscriben los sentidos sobre lo escolar se desgarró, dejando la herida abierta “... en que los cuerpos recaen en su profundidad” (Deleuze, 2005, p. 93). La escuela presencial y gradual expresa esa ruptura y la ineficacia en la continuidad de la producción del sentido. Dicho de otra manera, en que el sentido sobre lo que una escuela presencial y gradual significa y que en condiciones de ASPO se ve subvertido. Las escuelas establecimientos⁴ se producen, como pueden, dentro de espacios no pensados para la complejidad escolar. El “gruñido primario” (Deleuze, 2005) que el corrimiento de lo institucional deja escuchar se extiende por todo el territorio de lo escolar, quedando pocos saberes de la práctica docente en pie. Incluso, ellos mismos son cuestionados por los docentes y por el acontecimiento novedoso de enseñar de otra manera. Para el gran público, el covid-19 develó el carácter producido, artificial, frágil de la presencialidad escolar. Sin dudas, el hecho ha resultado ser complejo, adverso para las familias y la política educativa pública. No sólo porque los estudiantes estaban en sus casas, sino y principalmente por la indudable importancia que tomó el dispositivo escolar en esas circunstancias. De su creación como una institución que sacaba a los estudiantes del interior familiar, ahora son las limitaciones de ese mismo dispositivo que los recoloca nuevamente en ese territorio. En esta circunstancia, la enseñanza se juega en una lógica de cuidado, de producción hacia el otro en base a sus condiciones, a las facilidades y acompañamientos que los adultos puedan dar los niños. La

mano insonora de abuela, el registro de otros que desde lo cotidiano puede convertirse en apoyo, aun cuando sea un simple gesto, una reiteración de otra escena.

NUEVAS DESIGUALDADES DIGITALES

El punto de ruptura en el orden escolar es la instalación de nuevas desigualdades en el contexto de corrimiento de la presencialidad escolar. Otras que se suman a las tradicionales desigualdades. Nos referimos al hecho de la migración a la privacidad familiar, desarrollándose en un escenario no previsto hasta el momento del aislamiento social. Del espacio público al espacio privado del grupo primario, en que lo común es construido de otra manera, en que las diversidades están montadas en el capital cultural acumulado y la desigual distribución de los bytes.

Sabemos que la escuela reproduce las desigualdades preexistentes, a las que vale agregar, como dijimos, otras devenidas del modo de funcionamiento institucional y del sistema educativo en general. Pero el ASPO vino a introducir esa lógica en un interior que no le es propio⁵, por lo que a la brecha digital, que se deduce del acceso y uso desigual de las tecnologías digitales (Dussel y Quevedo, 2010), se suman las desigualdades familiares promovidas por el arbitrario cultural, social y económico. Los padres que no están, que fueron esenciales o que pudieron trabajar desde sus casas, o que no estuvieron antes y que ahora se hallan en las actividades cotidianas, que han estado a un costado de la escuela y ahora se ven en situación de acompañar la enseñanza, pero no saben cómo ni porqué. Una vez más, el capital que la cultura escolar asocia a la cultura dominante, que se traduce en acumulación y se transmite entre generaciones, conforma el clima educativo. Ese capital adquirido apuntala el trabajo de la escuela, pero también lo dificulta, en aquellas situaciones en que lo propio se suma negativamente respecto de la cultura escolar.

Las estadísticas oficiales confirman esta idea, la de una brecha digital que profundiza las desigualdades sociales, no solo entre grupos sociales diferentes sino dentro de los mismos grupos. En Argentina, el 25% de los estudiantes de escuelas primarias no tienen conexión a internet, cuestión que no ha mejorado sustancialmente durante la pandemia ni posteriormente. Los datos a diciembre de 2021 muestran que el 68,8% de los sujetos de 4 o más años del país tienen conexión a internet y sólo el 10,4 % de los relevados con primaria completa usan computadoras en su hogar, porcentaje que es considerablemente mayor a medida que se avanza en el nivel educativo (INDEC, 2021). Siendo así que la desigualdad no se refiere exclusivamente a una cuestión de conectividad, sino a la utilización de los bienes y servicios de las TIC, dentro del hogar y fuera de él. Es decir, a la posibilidad de usar las tecnologías disponibles en función de la obtención de mayores porciones de capital social, educativo y económico. Para decirlo de otra manera, no solo hay que estar conectado, sino también hay que saber estarlo.

Siguiendo el excelente trabajo de Di Piero y Miño Chiappino (2020), ante la suspensión de la presencialidad, las familias se ven interpeladas como actores que sostienen y median la continuidad pedagógica. Las ayudas o intervenciones de los ministerios públicos para acompañar esta difícil tarea fueron disímiles según sectores sociales y provincias. La siguiente cita lo aclara perfectamente:

... mientras que los gobiernos educativos de algunas provincias dan a las familias indicaciones de orden pedagógico, otras incluyen también indicaciones ligadas a rutinas, hábitos y conductas que apuntan a la construcción de un nuevo oficio de estudiante: *el oficio de estudiante a distancia* (...) existen diferencias en relación con los grados de interpelación a las familias: algunas provincias realizan una interpelación fuerte, otras una débil, mientras que un tercer grupo no hace mención alguna (Di Piero y Miño Chiappino, 2020, p. 154).

De este modo, interesa pensar los procesos educativos escolares en el interior familiar en función de las interpelaciones al trabajo de enseñar y de aprender, escasamente construido por el tiempo que demandó el ASPO, pero también por las dificultades que dicha tarea conlleva. Los docentes sabemos que asumir una nueva modalidad del oficio escolar requiere de la continuidad y la persistencia en el trayecto por la escuela. Y que cualquier modificación en esa trayectoria, como cambiar de nivel de enseñanza o de modelo pedagógico, demanda de ajustes y adaptaciones significativas. Por eso, es posible que la categoría de ambiente o clima escolar sea la más adecuada para pensar la gestualidad del aula zoom. El *clima escolar*⁶ es

una categoría construida por la pedagogía a la que tendríamos que prestarle mayor atención en la investigación sobre mediaciones de las tecnologías en la enseñanza. Lo es en tanto pone en escena la cultura escolar como el espacio simbólico e imaginario de las instituciones de la educación. Pero también lo es desde el lugar de engendramiento en que se producen las prácticas discursivas de los sujetos. El clima escolar da cuenta de las afectaciones y percepciones que dispone particularmente espacios y objetos. Tener una computadora, asistir a una reunión virtual, ingresar a una plataforma web, enviar un correo, contactarse con otros compañeros y acordar una modalidad de trabajo y las herramientas necesarias, etc., requiere una serie de gestos y movimientos dentro de las culturas escolares.

Es parte del capital cultural acumulado transcurrir en ambientes que son más amigables a la adquisición de gestualidades adaptadas a las nuevas condiciones de enseñanza mediadas digitalmente, como lo es en un sentido inverso: las dificultades de las familias que no tienen o no poseen ese valor asignado. En este sentido, es probable que las prácticas de enseñanza que se encuentran mediadas por tecnologías puedan ser interrogadas por las afectaciones intrafamiliares producidas en ASPO, como también por sus efectos. Concretamente, las variaciones y rupturas que tales hechos provocan en la cultura escolar instalada. En palabras de Ana, la maestra del relato, no todos los estudiantes entran al mismo tiempo y de la misma manera. Ana entrevisté que esas diferencias encuentran una lógica en las dinámicas de la institución familia.

LA NUEVA NORMALIDAD

Es posible que *la nueva normalidad* en que intentamos recrear la experiencia escolar otra no lo es tanto. Con el tiempo y el esfuerzo sanitario, volvimos a la escuela presencial. La gente transita en el recuerdo asustado del virus, mientras vuelve a los espacios comunes de circulación social. La tan mentada crisis institucional pareciera apenas un desgarró temporario. Kaës et al (1998) expresa que cuando las instituciones dejan de cumplir su rol de garantes institucionales de la vida psíquica, nos vemos expuestos a lo más atávico, a lo más indescifrable que tienen los sujetos. La crisis es eso, la emergencia de lo que no se dice, de lo innombrable en el discurso. Lo que no se puede significar y por eso mismo objeto del esfuerzo de significación. Ponerle nombre al acontecimiento cuando no hay nombre que pueda expresarlo. En ese tránsito se juega el sentido. Es entonces que toda ruptura de lo social es vivida como crisis, en la que somos “Testigos del desamor... promesas de una vida juntos” (Caminos, 2013). Como el ASPO, que vino a romper la manera de entender la realidad escolar. Los primeros barbijos nos pusieron frente a la extrañeza de otro lugar y tiempo, más parecido a una serie de ciencia ficción. Esa era, sin exageración alguna, la sensación común. De igual manera: no era ir a la escuela, la escuela estaba ahí, en la habitación, en la mesa del comedor, en los cuadernillos que unos docentes laboriosos repartían casa por casa. La ficción de Ana y sus estudiantes bien podría ser una realidad atrapada en el relato. ¿Qué nos dice? En principio que se trata de la ruptura provocada por el desplazamiento de uno de los institutos principales de la escuela: la presencialidad. Lo mismo con la evaluación.

¿De qué crisis se trata entonces? Los puntos de referencia, los anclajes, los lugares desde donde pensar las nuevas experiencias con lo escolar se encuentran en la frágil y provisoria modalidad de funcionamiento institucional. Lo es porque el horizonte sobre el que se recorta la escuela es inestable, perplejo, como dice Lewkowicz (2006). Creemos que es válido interrogar esa situación, la de la escuela en pandemia, y buscar en ella las marcas que permitan producir conocimiento acerca del estado actual de lo escolar. Más lo es, todavía, cuando esos interrogantes se abren por la incorporación de las TIC como forma posible de seguir haciendo escuela. La ecuación con que repentinamente se pensó la continuidad pedagógica, entre escuelas, familias y TIC, es un punto de partida muy interesante y potente para la investigación educativa.

INDAGAR LA ENSEÑANZA EN CONTEXTO DE MEDIACIONES DIGITALES

La investigación *prácticas de enseñanza mediadas por TIC*, indaga en la realidad descripta y cuestionada. Como colectivo de investigadores nos interesa explorar las prácticas de enseñanza mediadas por tecnologías

digitales, insistiendo que ellas se producen sobre un fondo de nuevas y viejas desigualdades. Esta investigación se propone como un estudio exploratorio, descriptivo, desde una perspectiva compleja, contingente y localizada de la realidad escolar. Donde las prácticas docentes son entendidas como praxis productoras de sentido sobre lo escolar, en general, y la enseñanza en particular. Pretendemos interpretar y comprender los sentidos habilitados por un discurso de la novedad ligados a la enseñanza en contextos de las mediaciones de las TIC. Los acontecimientos analizados anteriormente fungen de base sobre el que fuimos escribiendo nuestra propuesta de investigación. Dicho de otro modo, el ruido blanco que se escuchaba en las narraciones de los docentes fue el que nos permitió entrever un objeto qué pensar y problematizar.

Los relatos de los docentes, ficcionado en Ana y sus estudiantes, nos llevaron a preguntarnos por las nociones pedagógicas que utilizamos para pensar la enseñanza. Como encuentro e intervención sobre el otro, pero que ahora se reconstituye en la mediación digital. Pensamos que esta es una tarea de todos los investigadores y docentes en general: revisar las categorías instaladas en el discurso pedagógico, como el contexto en que es posible la transmisión cultural del saber, las narraciones acerca del ambiente escolar que se reproduce en las familias, como éxito dispar y según las categorías de clase y cultura adquirida, la presencialidad, la crisis del modo de funcionamiento institucional, la producción de la enseñanza dentro del texto que escribe la cultura escolar instalada, las mediaciones digitales y el acceso a las herramientas que proveen las TIC, las funciones de las TIC en la escuela y la cultura digital que puja por entrar a ella.

A continuación formularemos tres nociones que hacen al diseño de investigación y que soportan el trabajo de campo. En el equipo de trabajo entendemos que las categorías teóricas se interrelacionan con las categorías empíricas, colocando la interrogación del problema en esa encrucijada. Es decir, no es por fuera de la realidad indagada y de los instrumentos teórico-metodológicos empleados que se puede dilucidar el problema a investigar. Todo lo contrario, teoría, empiria e interrogantes son parte del proceso de constitución de la praxis investigativa (Buenfil Burgos, 2019). Esta investigación se posiciona comprendiendo la complejidad de la realidad social escolar y su posibilidad de entenderla desde múltiples puntos focales. En concreto, abordaremos las nociones de bimodalidad o ensamble, la de disponibilidad tecnológica como derecho y, por último, la de enseñanza mediada por TIC. Estas nociones localizan la investigación en un campo de saberes desde el cual se piensa y escribe el objeto y problema a indagar. Se tratan de nociones que componen una perspectiva que permite hacer con las herramientas metodológicas disponibles. Para decirlo de otra manera, el conjunto de saberes desde el cual observar, narrar, organizar, analizar y comprender la realidad estudiada.

EL NECESARIO PUNTO DE VISTA

El objeto de análisis brevemente descrito es abordado desde las analíticas que provienen de las teorías discursiva, institucional y de la tecnología educativa. La noción de analítica que procuramos dentro del grupo de investigación se encuadra en las nociones de poder y discurso elaboradas por Foucault (Hodgson, 2005). Es decir, en cuanto a la indagación de las condiciones en que los discursos (la praxis social productora de sentido) son naturalizados, en que los saberes y las coacciones que ejercen y que pueden ser analizados críticamente, son develados en su condición mítica. Así, las regulaciones institucionales de la práctica docente pueden ser reconstruidas y rearticuladas con relación a los saberes de la educación, en base a un conjunto de conceptos o nociones que fungen de herramientas teóricas metodológicas.

Una primera noción sostiene que en el contexto de ASPO la profesión docente mudó su condición estatuida, ya que debe redefinir continuamente su posición en el discurso escolar. Como dice Pineau (2020) “tuvimos que aprender a mantener la escuela sin su materialidad y sus relaciones conocidas, ‘hacer escuela’ de otras formas, continuar enseñando, (...) y revisar temas como la relación con las tecnologías, los vínculos afectivos, y las políticas de cuidado” (p. 15). Los docentes se vieron interpelados por un nuevo reto: enseñar en un sistema bimodal, desarrollando prácticas educativas escolares centralmente definidas por la tecnología, o por su ausencia, con todo lo que ello conlleva. Maggio (2021) describe este sistema bimodal en términos de ensamble, un espacio tiempo en el cual conviven dos formatos distintos, el

presencial y el virtual, lo cual implica la creación de la novedad en la escuela. Las prácticas de enseñanza tienen que modelarse de acuerdo a la nueva realidad, que en el relato de Ana y sus estudiantes está siendo de dos maneras: en la mediación que establece la plataforma zoom y en el uso de estrategias de enseñanza elaboradas en otro escenario. La tarea de enseñar sigue siendo compleja y compartida, pero no puede decirse que en las mismas condiciones establecidas por lo institucional escolar. En síntesis, la noción de bimodalidad y ensamble constituyen una primera noción que posibilita analizar la enseñanza desde la mediación de las TIC.

Frente a la relevancia que han tomado las tecnologías digitales, se hace evidente la inclusión digital como derecho fundamental. Entendiendo que este derecho no incluye únicamente la conectividad a Internet y la disponibilidad de dispositivos, sino también la accesibilidad cognitiva, comprendida como el desarrollo de estrategias intelectuales, en relación al acceso y uso de las tecnologías. En este sentido, la emergencia de ambientes con disponibilidad tecnológica es condición necesaria pero no suficiente para el desarrollo de prácticas de enseñanza transformadoras. Como explicita Maggio (2012), “los programas masivos de acceso a la tecnología ofrecen a la necesidad epistemológica una oportunidad enorme” (p. 179). Entonces, se hace indispensable reinventar la inclusión de las TIC en la escuela, con la finalidad de promover propuestas para todos los estudiantes. Como dijimos anteriormente, el uso de las TIC es desigual según los grupos sociales de pertenencia. Pensar esta desigualdad en las prácticas de enseñanza compone la segunda noción elegida.

Una tercera conceptualización se refiere al carácter de las TIC en la enseñanza. ¿Son soporte de ella o simplemente complementan lo presencial? Ana pareciera interpelar a sus estudiantes en la pantalla, pero también a través de trabajos en la asincronía de una relación que aparenta no establecerse del todo. Lo mismo aconteció con la distribución de cuadernillos en los parajes más alejados del paisaje patagónico. ¿Qué intersecciones fueron convocadas entre estudiantes y maestros, a la distancia y sin otra interpelación que las hojas de un cuaderno? La decisión acerca de cuáles son las tecnologías que conduzcan a la mejora de la enseñanza y cuáles son necesarias incorporar al aula es ante todo una decisión pedagógica y didáctica. Es una decisión de los maestros. Decisión que responde a una intencionalidad educativa y da cuenta del contexto particular de trabajo. “... las tecnologías de la información y la comunicación aparecen imbricadas en el conocimiento que se construye y esta es la clave para que su inclusión en las prácticas de enseñanza resulte, por lo menos, necesaria” (Maggio, 2012, p. 179). De esta manera, esta tercera noción, la disponibilidad de las tecnologías para todos en el contexto de las desigualdades sociales, permite analizar el uso e inclusión de las TIC en la planificación de la enseñanza, en especial en lo referente a las mediaciones que ellas habilitan.

El concepto de reflexividad que es propio de este enfoque investigativo adoptado, asiste a las nociones anteriores. La reflexividad entiende al otro como un sujeto cognoscente, un sujeto que conoce, que interviene en la realidad desde sus propias y colectivas construcciones identitarias (Guber, 2001). Identidad que se desenvuelve en el marco de las instituciones y los discursos sociales circulantes. La investigación etnográfica permite mirar a ese otro en el contexto que desarrolla su actividad, en este caso el trabajo de enseñar mediado por TIC. Construir una reflexividad fue la primera tarea del grupo de investigación, tarea que es revisitada constantemente.

Por último, entendemos que la interpretación es inacabada y sujeta a la crítica. Condenados a la reflexividad, según la conocida expresión de Piovani y Muñoz Terra (2018), que nos recuerda el lugar de extrañeza con el que miramos la realidad escolar, como también desde el posicionamiento ético y estético que debe guiar a los investigadores.

BREVE CIERRE NUNCA POSIBLE DE CERRAR

La historia de Ana y sus estudiantes narra sobre el estado de la escuela que todos vivimos en el ASPO. Historias multiplicadas, por cierto, con mayor o menor intensidad. En los primeros diálogos con los maestros, esa historia parece quedar lejana. Aparentemente, la nueva normalidad es más parecida a la de siempre que a una que introduzca la novedad. Nuestros primeros acercamientos a las escuelas fueron de la mano de esa ilusión: oír de las imbricaciones entre enseñanza y TIC. Pero, en la relación entre ambas, las

tecnologías ocupan un lugar de subsidiariedad, cuestión que nos remite a la posición pre pandemia. Los referentes son requeridos para resolver cuestiones de conectividad o de uso de algún programa. Pareciera ser que, por ahora, los sujetos adoptan posiciones tradicionales en relación con la enseñanza y su construcción mediacional. Esto afirma las hipótesis con que interrogamos el campo de estudio, cuál es el lugar de los referentes TIC en la planificación y si este lugar supone cambios e innovaciones. Aun con el poco campo recorrido, ya que el proyecto de investigación está transitando su primer año de vida, es probable que los referentes TIC siguen pensándose como gestores de los recursos tecnológicos.

De todas maneras, los relatos exponen la crudeza con la que fue pensada la enseñanza durante la pandemia. Las estrategias didácticas del formato aula que no alcanzaban para producir enseñanza en el aula pantalla. Su inadecuación, las ayudas requeridas que pusieron a los referentes TIC en las coordenadas de la planificación. Los gestos más pequeños que sin embargo son centrales para la construcción del vínculo: el saludo de las manos sacudidas en los recuadros del zoom, el gesto pausado de levantar la mano, la visibilidad del ambiente familiar con que los niños convirtieron sus habitaciones en aulas temporales. Había que hacer con lo que se tenía. Y ese hacer fue interdictado por las tecnologías de red. Esas narraciones, que aparecían como ruido de fondo en los relatos de los docentes, compone la investigación. Y si bien la historia de Ana y sus estudiantes (la de los maestros y estudiantes escenificados en el relato) resulta emotiva, por el esfuerzo de sostener la enseñanza en cualquier condición, no deja de destacar que la incorporación de las TIC, como derecho y capital epistemológico, sigue siendo una deuda a saldar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brailovsky, D. (2012). *La escuela y las cosas: la experiencia escolar a través de los objetos*. Rosario: Homo Sapiens.
- Buenfil Burgos, R. N. (2019). *Ernesto Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica. Implicaciones y apropiaciones del análisis político del discurso*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Caminos (2013). Trizado. En *Memoriales y lamentos*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=rutla6QhCYU>
- Cardini, A., D'Alessandre, V. y Torre, E. (mayo de 2020). *Educación en tiempos de pandemia. Respuestas provinciales al covid-19 en Argentina*. Buenos Aires. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CIPPEC.
- Deleuze, G. (2005). *Lógica del sentido*. Madrid: Paidós.
- Di Piero, E. y Miño Chiappino, J. (2020). Pandemia, desigualdad y educación en Argentina: un estudio de las propuestas a nivel subnacional. En S. Herrera, G. Gutiérrez Cham y J. Kemner, *El impacto Covid-19 en América Latina y el Caribe* (pp. 321-347). Guadalajara: Centro Maria Sibylla Merian de Estudios Latinoamericanos Avanzados en Humanidades y Ciencias Sociales (CALAS).
- Diario Río Negro (2020). *El plan b en Río Negro para la vuelta a clases en medio de la pandemia*. Recuperado de <https://www.rionegro.com.ar/el-plan-b-en-rio-negro-para-la-vuelta-a-clases-en-medio-de-la-pandemia-1458882/>
- Dussel, I. y Quevedo, L. A. (2010). *VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Santillana.
- Fernández, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas Teóricas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós Cuestiones de Educación.
- Greco, M. B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Hodgson, H. G. (2005). *Foucault, Deleuze, Lacán. Una política del discurso*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Quadrata.
- INDEC (2021). Acceso y uso de las tecnologías de la comunicación y de la información. *Informe Técnico*, 6(89). Recuperado de https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/mautic_05_22843D61C141.pdf
- Kaës, R., Bleger, J., Enriquez, E., Fornari, F., Fustier, P., Roussillon, R. y Vidal, J. P. (1989). *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Lewkowicz, I. (2006). *Pensar sin estado*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2021). La crisis es una oportunidad para generar propuestas más ricas e inclusivas. *Sobre Tiza*. Recuperado en <https://www.sobretiza.com.ar/2021/02/01/la-tesis-es-una-oportunidad-para-generar-propuestas-mas-ricas-e-inclusivas/>
- Pineau, P. (2020). Clase 1: La vida escolar previa a la pandemia y su interrupción abrupta [Material del aula]. *Curso: Cuando pase el temblor: temas de pedagogía en el futuro cercano*. Plataforma Juana Manso. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Piovanni, J. I. y Muñiz Terra, L. (Coord.) (2018). *Condenados a la reflexividad. Apuntes para repensar el proceso de investigación social*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblioteca CLACSO - Editorial BIBLOS.

Simons, M. y Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Miño y Dávila.

Notas

1 Tren a Busan es una película coreana del 2016 dirigida por Yeon Sang-Ho, de acción y terror, que se desarrolla en especial en un tren con destino a la ciudad de Busan. Plantea un escenario apocalíptico cuyo estallido pone a la humanidad al borde de la extinción. Para sobrevivir, los personajes deben apelar a sus propios conocimientos y habilidades, en un contexto de degradación de los vínculos y el apoyo mutuo.

2 Subgénero del rap que se caracteriza por el uso de electrófonos y samplers, cuya adaptación al espacio de las sesiones musicales resultó favorable a la producción de música por streaming.

3 El movimiento que brazos y manos diseñan en el aire localizan al espectador en el lugar de intérpretes, estableciendo sentidos que la música por sí sola no podría decir. Es una codificación que recupera las culturas urbanas marginales, una especie de lenguaje de señas que se significan en el gesto repetido.

4 La referencia es exacta, pero vale aclarar: se trata de las escuelas en su condición material, de representación simbólica y vinculación, condición que se observa en tanto organización de la institucionalización de la educación moderna.

5 Lo escolar es una formación cultural hegemónica que funciona fuera de lo social - familiar. Se comprende como una institución histórica que suspende el orden social desigual, naturalmente desigual, reubicando a los sujetos en un tiempo libre e igualitario que los grupos sociales vulnerados no pueden reivindicar de otra manera (Simons & Masschelein, 2014). Es en este sentido que la relocalización de lo escolar al interior del grupo familiar y social inmediato, durante el ASPO, puede interpretarse como una revuelta de los privilegios de algunos que pueden sostener la alianza entre familia, mercado productivo, política estatal y escuela.

6 Comprendemos al ambiente escolar, clima escolar, clima institucional o clima social escolar como las percepciones subjetivas y al sistema de significados compartidos, que involucra el modo de funcionamiento de la organización y las condiciones culturales en que se produce. Incluye tanto las interrelaciones, las afectaciones entre sujetos, como la dimensión afectiva. Un clima escolar positivo promueve la adquisición de aprendizajes, lo regula eficazmente. En esta ocasión, trasladamos el concepto para señalar que en la familia *el clima escolar se respira* según sea su acoplamiento a la cultura escolar dominante, el arbitrario cultural construido, obteniendo una ventaja respecto de otras que se hayan más alejada de esas formas culturales de transitar lo escolar. En la pandemia, por lo tanto, es probable que las mediaciones digitales estuvieran influenciadas respecto del clima educativo intrafamiliar. Es por lo que señalamos su índole con relación a las nuevas desigualdades educativas.

Un hecho interesante de destacar es que ahora nos referimos a la escuela de siempre como escuela presencial. Objetivamos su carácter para distinguirla de otras formas de acceso a lo escolar, en especial las que se refieren a la escuela en virtualidad.