

La tarea docente en el secundario: improvisaciones, aciertos y desaciertos. ¿Qué implica gestionar, enseñar y aprender con tecnologías de la comunicación en tiempos de emergencia?

MAMANI, Gonzalo / CONICET - FPyCS UNLP - gonzamamanisoraire@gmail.com

Eje: Formación docente^[1] Tipo de trabajo: ponencia

» *Palabras claves: labor docente - pandemia - educación secundaria - tecnologías de la comunicación*

» **Resumen**

Esta ponencia se inscribe en los avances de investigación doctoral a partir del relevamiento del trabajo de campo realizado durante los meses de octubre, noviembre y diciembre en tres escuelas ubicadas dentro del partido de La Plata. La tesis doctoral tiene como objetivo general reconstruir y analizar los usos y las apropiaciones de las tecnologías de la comunicación por parte de docentes y estudiantes de las escuelas secundarias públicas de La Plata en la unidad temporaria 2020-2021”.

Teniendo en cuenta parte de la literatura académica que despliega conceptualizaciones acerca de la práctica docente, el rol político-pedagógico del intelectual transformador como trabajador de la cultura (Giroux, 1990; Martin-Barbero, 2002; Buckingham, 2005; Carli, 2006; Duseel, 2008; Dussel, 2010) nos proponemos a analizar las experiencias de lxs docentes en torno al gestión y organización de la estrategias de enseñanza en relación a las tecnologías de la comunicación así como también los sentidos en torno a lo político y pedagógico en una escuela secundaria pública del sector rural del Partido de La Plata. En relación a la estrategia metodológica, se realizaron entrevistas semi estructuradas por medio de un protocolo de entrevista a lxs docentes, además de la lectura y análisis de documentación y resoluciones ministeriales en relación a la continuidad pedagógica virtual en la unidad temporaria 2020-2021. Para llevar a cabo el análisis y sistematización se utilizará el método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967). Dadas las dimensiones preestablecidas para la ponencia, nuestro análisis tendrá en cuenta el relato de cuatro docentes de escuelas de la periferia y ámbito rural del partido de La Plata. Es importante resaltar, que de ninguna manera podemos asumir estas experiencias como una generalidad, sino que forman parte de vivencias

de manera situadas en un determinado tiempo, lugar y condiciones socio económicas específicas.

› ***Discusiones y decisiones teóricas-metodológicas***

Los aportes bibliográficos que problematizan el rol docente poseen grandes bibliotecas en relación a gran diversidad de temáticas cuya especificidad es sumamente rica. Es por ello que para este trabajo hemos seleccionado una pequeñísima porción de nociones conceptuales para los estratégicos de este documento de trabajo.

Uno de estos trabajos trata sobre cómo y de qué manera comprender el trabajo diario de lxs docentes tiene como autora a Henry Giroux (1990), quien considerara a lxs profesores como “intelectuales” ya que esto proporciona una fuerte crítica a las ideologías tecnocráticas e instrumentales de la teoría educativa. Sostiene que la tarea docente debe “insistir en la idea de que los profesores deben ejercer activamente la responsabilidad de plantear cuestiones serias acerca de lo que ellos mismos enseñan, sobre la forma en que deben enseñarlo y sobre los objetivos generales que persiguen (Giroux, 1990 p. 7)”. Por otro lado, la autora afirma que lxs intelectuales transformativos necesitan desarrollar un discurso que conjugue el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad, de forma que los educadores sociales reconozcan que tienen la posibilidad de introducir algunos cambios.

Asimismo, agrega que la docencia tiene dos grandes problemas. En primer lugar, es necesario examinar las fuerzas ideológicas y materiales que han contribuido a la “proletarización del trabajo docente”, la tendencia a disminuir docente mediante burocracia escolar a la categoría de técnicos especializados, con la consiguiente función de gestionar y cumplimentar programas curriculares, pero sin la posibilidad de analizar críticamente para mejorar los contenidos y la pedagogía. Por otro lado, la necesidad de defender a la escuela como una institución esencial para el mantenimiento y el desarrollo de una democracia crítica y, también para defender a los docentes como intelectuales transformativos.

Giroux plantea que la escuela como un lugar económico, cultural y social es inseparable a los temas de poder y control. Sin embargo, esto no quiere decir que la transmisión objetiva, sino que por el contrario son lugares que representan formas de conocimientos, usos lingüísticos, relaciones sociales y valores que implican selecciones y exclusiones particulares a partir de la cultura general. Reafirmando que lxs profesores, tienen una función social vital donde estos son intelectuales transformativos.

Repensar las racionalidades tecnocráticas e instrumentales es uno de los debates que plantea Giroux: actúan en el campo mismo de la enseñanza y desempeñan un papel cada vez más

importante. La autonomía del profesor está en juego puesto que el desarrollo y la planificación de los currículos y en el enjuiciamiento y aplicación de la instrucción escolar hay una reducción de sus prácticas.

Otro de los debates que resulta necesario recuperar, es en relación al rol del educador. En ese marco, durante los últimos años, las investigaciones plantean una profundización en la crisis de autoridad, relacionada a la pérdida de legitimidad, que influye así en el plano de las subjetividades, generando sensaciones de malestar e inseguridad. A su vez, se han producido desplazamientos en la legitimación de la escuela como lugar privilegiado de la transmisión cultural, junto con una inversión en las relaciones generacionales, cuestionando los espacios y fronteras culturales entre las edades.

Por su parte, Diker entiende a la autoridad como una relación de reconocimiento que forma parte de un proceso temporal de aprendizaje cuyo horizonte es su transmisión, precisamente bajo la forma de una autorización hacia el futuro. Así, se convierte en una dimensión central del lazo social porque “asegura la continuidad de las generaciones, la transmisión, la filiación” (Diker, 2008 p. 64). Asimismo, la crisis de autoridad se relaciona también con la pérdida del monopolio de la transmisión del saber por parte de la escuela frente al intercambio a nivel mundial de saberes y los límites ese saber para dar cuenta de las nuevas situaciones que atraviesan las juventudes.

La pregunta central es de qué manera afrontar la crisis de autoridad de lxs educadorxs si lo que está en jaque también es su potencia de origen, es decir las instituciones modernas que legitiman ese conocimiento y esa autoridad docente. Al mismo tiempo, se pone en duda las posibilidades de la autoridad hacia el futuro cuando la sociedad de mercado ha fragmentado en gran medida la idea de un futuro colectivo con cierta estabilidad si el mismo presente, inclusive, es inestable e incierto.

En relación a las decisiones metodológicas específica para esta ponencia, nos centramos en una estrategia cualitativa a partir de la utilización de técnicas etnográficas (Guber, 2009) con técnicas de lectura y análisis de documentación oficial ministerial (Valles, 2007) y entrevistas a docentes (Guber, 2011). La cantidad de entrevistas está predeterminada para este documento, a partir del “criterio de saturación” para su delimitación (Glaser y Strauss, 1967). La primera, posibilitó analizar los documentos y/o normativas emanadas desde la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires y del Ministerio de Educación de la Nación (fundamentos, documentos de trabajo, material formativo, entre otros) que a lo largo del período histórico fueron innumerables dadas las dinámicas de las condiciones sanitarias y la constante evaluación de los organismos intervinientes. Mientras

que la segunda, establecer conversaciones a los fines de reconstruir y analizar la experiencia del trabajo docente de nivel secundario en relación a las tecnologías de la comunicación en la continuidad pedagógica durante la unidad temporaria 2020-2021. Para llevar a cabo el análisis y sistematización se utilizará el método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967). En relación al referente empírico de este trabajo, claramente, son lxs docentes de escuelas secundarias del partido de La Plata que trabajan en establecimientos públicos de zonas urbana, periferia y rurales dependientes de la DGCyE. Se desempeñan en asignaturas propias de la orientación, es decir se tratan de trabajadores de la educación que abordan materias de la orientación en Artes (escuela periférica) y Técnico-específica en agraria (escuela rural).

› ***Reconfiguración de las prácticas docentes: roles, modalidades, espacio tiempo y conflictos***

En los dos años en que se desarrolló la emergencia sanitaria, la batería de medidas adoptadas por los gobiernos nacional y de la provincia de Buenos Aires vinculada a materia educativa fueron mutando al correr del tiempo y de las evaluaciones constantes. Esto no solo incluyó materiales educativos impresos, producción y emisiones de programas educativos transmitidos por los medios de comunicación públicos y por las plataformas de los ministerios de educación (Continuemos Estudiando o Seguimos Educando) y el recurso pedagógico perteneciente a Educ.ar, sino que también implicó la asistencia alimentaria de las familias más necesitadas a partir del SAE.

Al mismo tiempo, cada establecimiento educativo desarrolló tácticas de acuerdo a la comunidad educativa y las necesidades urgentes de las familias en su contexto. En ese sentido, se pudo dar cuenta cómo en cada determinada institución escolar se constituye y reconstruye al calor de la cotidianeidad y más aún cuando las urgencias están presentes al orden del día. Para mencionar un ejemplo, mientras que en una escuela rural lxs directivos concentraban su atención en la entrega de alimentos y el seguimiento de estudiantes mediante el equipo de preceptores y docentes, en otra escuela de la periferia platense el espacio por excelencia -ante la adversidad constante- era la entrega de los alimentos y el reencuentro con los padres como espacio vinculado a cómo se encontraban lxs estudiantes y la entrega o devolución de los trabajos prácticos de aquellxs que tenían dificultades en torno a la conectividad.

“La entrega de los alimentos como un lugar más pedagógico. Allí se preguntaba cómo estaban los chicos, había una revinculación con la escuela... Yo los aprobaba a todos si es que cumplía. Que le iba a cuestionar si se había copiado... lo aprobaba igual. Estaba demasiado frágil el vínculo con la familia y el alumno”. Pablo, Docente de Teatro

En cuestiones vinculadas a la conectividad de lxs estudiantes y la tarea docente se presentó un desafío singular y complejo. En esa línea, el cotidiano de lxs docentes se transformó en un multiuniverso de tareas no previstas y adicionales, rupturas de rutinas establecidas y la reorganización del día a día cuyo foro estuvo en el seguimiento y evaluación de los procesos de enseñanza.

“Todo muy extraño, demasiada incertidumbre. A su vez yo tengo dos hijas, teníamos una sola PC, horarios y organización. Desde la comida, los mandados, desinfectar, amparar a nuestros familiares.

Me di cuenta porque no había respuesta de los pibxs. La escuela había hecho un correo. Los profes mandábamos la tarea y la escuela lo enviaba por drive. No funcionaba por la diversidad, son chicos cuya familia trabaja en quintas, no tienen conectividad. Hay chicos con su celular en sus casas, padres analfabetos, muchas complejidades.

Los que más me enojaban eran los más grandes (padres) porque no tenía respuesta, no había excusa. Empecé a escribir como si estuviera en frente, como en la escuela o el campo. Sabía mis condiciones, sentía que me triplicaba el trabajo, las condiciones con los alumnos”. María, Docente de asignaturas varias técnicas específicas agraria de la Escuela rural

Sumado a ello, hay que agregarle elementos y disposiciones de parte de la institución escolar mediante sus directivos que con la virtualización generaron demandas y conflictos internos en relación a la burocratización de las tareas habituales. Esto se materializa en la constante entrega de informes acerca de la trayectoria educativa del estudiante, requerimientos de inspecciones, normativas, documentos ministeriales, sobrecarga de trabajo fuera de hora, conflicto para acceder a otros cargos docentes etc. Más allá de estas problemáticas comunes, sobresalió la solidaridad en el hábito de trabajo en el sostén del compañerismo pues hay significaciones en torno a compartir experiencias positivas, modalidades de cómo adaptarse, captar la atención de lxs estudiantes y cómo implementar las tecnologías de la comunicación de manera eficaz, reconocimiento del trabajo de otrxs, establecer conversaciones del trabajo en equipo.

“Había que aprender nuestra propia cuenta, pero también se apoyaba en los colegas. La página del ABC tiraba algunas líneas de trabajo, pero mucho no servía por la especificidad de la escuela. Algunos temas para desarrollar se tomaron de los materiales. Suelo entrar a ver... “Ricardo, Organización y Gestión de la empresa Escuela rural

Más allá del reconocimiento y asimilación a los grandes escollos, controversias y confusiones de esta complejidad se vió atravesada durante los primeros meses de las restricciones sanitarias, luego hay reconocimiento o sentidos en torno a la costumbre, “es lo que hay”, acomodamiento y comprensión de la realidad sociocultural de la gravedad de la situación, sobre todo en la flexibilidad y situaciones complejas de las familias de lxs estudiantes. Sin

embargo, esto no quita la producción de cansancio y falta de determinación de políticas que posibilitaron objetivos claros en la acción de la tarea docente.

“Cada escuela tiene su realidad. Nos manejábamos por grupo de WhatsApp. Hacía un relevamiento personal. No usaba zoom porque no se conectaban. Se lo hacía personalmente, no en grupo. Me mandaban sus problemáticas por privado, no se animaban a contar en el grupo. Por una cuestión de la escuela pequeña, imagino”. Patricia, profesora de producción y análisis del lenguaje

“Para evaluar tenía en cuenta la entrega en tiempo y forma de los tp, participación en clases, actitud para estar dispuesto para aprender. Aunque era flexible ante la situación familiar. A diferencia de otras escuelas esta tiene un contexto muy particular porque muchos chicos provienen de familia de quinteros donde hay un celular en la casa y mayormente lo usan los padres. A veces me mandaban los tp tarde porque el papá o mamá venía tarde de trabajar”. Ricardo, Profesor de Organización y Gestión de la empresa. Escuela rural

Por otra parte, las tramas institucionales de cada escuela, posibilita comprender y repensar en profundidad a las modalidades de la institución en torno a cómo moviliza a las familias de lxs estudiantes. En esa línea, cómo desde el Estado asume tener un control de la población y establecer políticas públicas capaces de transformar la realidad de manera eficaz. En ese sentido, podemos mencionar el reconocimiento nostálgico por parte de lxs docentes tanto de la escuela rural como periférica del Programa Conectar Igualdad y la recibida con beneplácito de lxs docentes de apoyo en el marco del programa provincial “+ATR” (Acompañamiento a las trayectorias y la reivindicación) lanzado.

Creo que si hubieran seguido el PCI hubiera mejorado algo la situación de los estudiantes, ya que algunos casos tenían al menos datos en el celular. Hay una falta de decisiones políticas profundas, una falta de inversión grande, pero creo que los hijos de los políticos no van a la escuela pública. Ricardo, Organización y Gestión de la empresa. Escuela rural.

Hoy -año 2021- por lo menos la mitad de la población estaba desaprobada. Con los ATR fue un salvavidas interesante para acompañar a las trayectorias educativas. Vino como un acierto. Equipo de Orientación Escolar.

En nuestra investigación podemos dar cuenta de la intervención de determinadas instituciones y actores sociales que intervienen en a raíz de la reconstrucción del relato y, al mismo tiempo, que significaciones hay en torno a esas redes de conversaciones y controversias. En conversaciones informales con los equipos de orientación escolar, desarrollan un enorme trabajo colaborativo fueron actores imprescindibles para activar las redes de contención que posee el Estado para aquellas situaciones complejas que detectan desde la institución escolar.

Nuestra tarea es sostener la vinculación: ponerse a disposición, ponerse en contacto con las familias y hacer saber a otras autoridades u organizaciones. ONG, servicios del hospital.

Cuando la exigencia primaba fueron flanqueando el interés. A nosotros nos convocan cuando los docentes notan una vulnerabilidad de algún derecho. Nosotros trabajamos desde septiembre una vez a la semana cuando venían a buscar la comida o la entrega de tarea en formato papel. Buscábamos la comunicación a toda costa. Integrante del Equipo de Orientación Escolar, escuela rural.

En estos procesos de cambios en las estructuras de trabajo propias de la virtualidad durante la continuidad pedagógica virtual, aparecen nociones en relación a los tiempos destinados al trabajo, al ocio y el descanso. Resulta ser que estas tres dimensiones aparecen sumamente desdibujadas, casi como si no hubiera una sola separación entre el trabajo y las tareas del hogar.

No me sentía preparado en la forma que lo hicieron. Mi celular era más precario que las instalaciones de la escuela. Hubo una sobrecarga en mi trabajo y en la carga horaria. Lo impersonal que se volvió todo, los WhatsApp era la foto del alumno o del padre que daba respuesta ante el hijo. Pablo, profesor de Teatro. Escuela San Carlos.

En el caso de las familias docentes, implicó el aprendizaje de nuestras herramientas informáticas -sumado a la inversión en el caso de que no hubiese o fueran precarias y obsoletas- para el dictado de clases. Si bien esta cuestión es casi universal para los trabajos que fueron trasladados al “home office” en el caso del trabajo docente, se sumaron las tareas que tienen que ver con la evaluación y seguimiento

“Estoy haciendo un curso de cultura digital. Reconozco que me podría enriquecer algunos contenidos y sobre todo por la materia. Lo digital siempre está en los chicos, lo tienen instalado. Hacíamos actividades con fotografías y dibujos. Esas actividades prácticas las hacían y me las mandaban. A mi costo no tener contacto directo. Si no se genera el vínculo se complica. Estar presente es fundamental. Patricia, Producción y análisis de lenguajes. Escuela San Carlos.

En algunos casos, sin obligación, pero con una convicción política-pedagógica de inclusión, algunos docentes ofrecían seguimientos personalizados, clases de consulta o particulares a cualquier hora, trabajos escritos que luego serían enviados a las escuelas para que sean resultados, a los fines de poder acompañar a los estudiantes. Un trabajo extra que no sé ver si no se indaga en profundidad de la cotidianidad de estos actores.

Trabajo en 5 escuelas, grupos de whatsapp por todos lados, grupos de integración y muchísimo más tiempo de laburo. En una escuela me hicieron un acto porque no tuve vinculación con los estudiantes. Pienso que a algunos les vino bien... Hice todo lo posible para que todos puedan aprobar, contemple muchísimo las problemáticas familiares porque algunos venían con el problema de sobrevivir más que estudiar. Pablo, profesor de teatro. Escuela San Carlos.

› ***A modo de cierre y cuestiones pendientes***

“Sacaba cosas de todos lados para armar las clases. Cosas del INTA, Facultad, introducción y preguntas para que hagan. Les ponía el link de videos para los más grandes. Ellos tenían que mandar no importa cuando eran muy pocas las que entregaban. Solo mi marido me ayudaba. La utilización de las tecnologías fue por necesidad y a la vez viendo las respuestas de los chicos. Cuando pasó que el Ministerio dijo que no repetían se tiraron abajo. El panorama era cada vez más desolador. Los que estaban en la línea entre estudiar y trabajar eligieron trabajar por necesidad. Trabajar no implicó que descuiden la escuela, obviamente se llevaron materias, pero recuperaron. Maria, docente de varias asignaturas técnicas específicas agrarias”. Escuela rural

Este relato dicho desde lo anecdótico resume una complejidad que tocó atravesar desde lo cotidiano de las escuelas secundarias ubicadas en zonas claramente distintas de La Plata pero que tienen cosas en común. A modo de dar una especie de cierre a esta ponencia, recuperamos a Terigi (2008) quien expresó hace algunos años atrás una reflexión acerca de la obligatoriedad del nivel secundario. Decía que, mientras este nivel educativo de los años 90, incorporaba sólo a las capas medias de la población, su propuesta pedagógica, su formato organizacional y su currículum se recortan como legítimos. Si muchxs estudiantes no lograban transitar el nivel, ello no se analizaba como problema del nivel, puesto que se aceptaba que la escuela media no era “para todos”. En cambio, según Terigi, en la actualidad se ha consolidado la exigencia de universalización de la escuela secundaria, y la “obligatoriedad subjetiva” de que ésta ha quedado revestida pone en cuestión su propuesta formativa al mismo tiempo que se aspira a extenderla a un mayor número de adolescentes y jóvenes. En este contexto, los cambios que se requieren en la escuela secundaria deberían apuntar a incrementar las posibilidades de inclusión de nuevos públicos y a mejorar la relevancia cultural y social del nivel para todos los y las jóvenes. Además, la autora plantea que sostener la necesidad de cambios profundos en los formatos que asume la escuela para los adolescentes y jóvenes no autoriza a desconocer, minimizar o simplificar las dificultades que entraña la adopción de formatos novedosos como por ejemplo regímenes de asistencia liberada, proyectos de acción social en el barrio, fortalecimiento del grupo-clase como núcleo de aprendizaje cooperativo, pasantías en empresas del contexto local, reclasificación de los alumnos con sobreedad, modificación de horarios, tutorías, clases de apoyo.

Dicho esto, las consecuencias de la pandemia no han finalizado en absoluto. Lo que prioriza es la urgencia en la toma de decisiones políticas a los fines de acompañar las trayectorias educativas de lxs estudiantes y la transición al mundo de la educación superior. El caso recuperado de la obligatoriedad de la educación secundaria y que implicó reformulaciones en el sistema educativo para la inclusión de estudiantes es un ejemplo de cómo se transformó dicho nivel educativo. Hoy pareciera que sucede algo similar -salvando las grandes distancias y complejidades- con el regreso de la presencialidad plena tras dos años trágicos de pandemia; la educación secundaria se plantea nuevos y múltiples desafíos. Se han llevado a cabo iniciativas en el caso de algunos gobiernos provinciales como el caso del programa FORTE (aumento de cantidad de horas extras de apoyo en determinadas asignaturas) +ATR (acompañamiento a las trayectorias y la reivindicación) destinado a lxs estudiantes del primer primario y secundario en la Provincia de Buenos Aires. Actualmente se están designando nuevos cargos vinculados a continuar en esa línea de trabajo.

Sin embargo, hemos dado cuenta con las experiencias recabadas que la labor docente, intelectual y transformadora, ha sufrido un enorme desgaste emocional, psicológico y comunicacional en el encuentro con lxs estudiantes durante los tiempos de pandemia. Algunos procesos llevaron a mejorar las dinámicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en tanto otros llevaron a un retroceso y desgaste que continúa hasta el momento, sobretodo en aquellos sectores donde la pandemia ha profundizado mucho más las desigualdades preexistentes en el cual lxs docentes (y directivxs) tuvieron que, no solamente transmitir saberes, sino acompañar a la familia educativa, para la inclusión y adquisición de contenidos mínimos.

Para finalizar, este trabajo reconoce y no hace oído sordo a algunas limitaciones propias de su elaboración. Si bien hemos tratado de problematizar en torno a las reconfiguraciones de la labor docente durante los tiempos de pandemia, es posible rastrear y retomar investigaciones, artículos académicos, conferencias, que dan cuenta en mayor profundidad los marcos de dificultades de la educación en los tiempos de pandemia. Si bien no se ha puesto foco en el análisis instrumental de determinadas tecnologías de la comunicación, hemos decidido concentrarnos en las controversias y complejidades de la labor docente, entre ellas las prácticas y saberes de la comunicación en la cultura digital.

Bibliografía

ALLIAUD, A. (2006). "Experiencia, narración y formación docente", en *Revista Educación y realidad*, ISSN: 0100-3143. Brasil.

ANDERETE SCHWAL, M. (2021). Las desigualdades en la educación secundaria argentina durante la pandemia. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*. 2 (2), 42-56

BELTRAMINO, L. 2020 Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades. Archivo Digital: descarga y online ISBN 978-950-33-1594-1

BENITEZ, S.; LEMUS, M.; WELSCHINGER, N. (2015) Conectad@s desde la escuela: Percepciones y apreciaciones de los estudiantes sobre el espacio escolar a partir de la implementación del Programa Conectar Igualdad. EN: Lago Martínez, Silvia (coord.). *De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas: aportes al debate*. Buenos Aires: Teseo. p. 323-342.

DA PORTA, E. (2011) Algunos límites de los estudios de recepción para estudiar los procesos de mediatización de las subjetividades juveniles. Una propuesta para trabajar desde la apropiación. Ponencia en II Encuentro sobre jóvenes medios e industrias culturales (JUMIC)..

DÍAZ LARRAÑAGA, N. y SAINTOUT, F. (2003) *Mirada crítica de la comunicación en América Latina, Abrir la comunicación. Tradición y movimiento del campo académico*. La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación

Diker, G., Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires, Paidós.

DI LEO, P (2008) Subjetivación, violencias y climas sociales escolares. Un análisis de sus vinculaciones con experiencias de promoción de la salud en escuelas medias públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires,

Tesis doctoral, UBA.

DUSSELL, I y QUEVEDO, L A (2010) Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Fundación Santillana, Buenos Aires.

DUSSEL, I. (2014) Programas educativos de inclusión digital. Una reflexión desde la Teoría del Actor en Red sobre la experiencia de Conectar Igualdad (Argentina), Versión. Estudios de Comunicación y Política, 34, septiembre-octubre 2014, Pp. 39-56.

DUSSEL, SOUTHWELL, BENITEZ LARGHI (2018) ¿Qué pasó con el Conectar Igualdad? La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación UNLP. https://www.youtube.com/watch?v=ETSj2UoEZN4&t=441s&ab_channel=FaHCEUNLP

FURMAN, M. (2020) La educación poscovid-19: hacia una modalidad híbrida. Capítulo de libro en LEVY YEYATI, E (2020) Pospandemia: 53 políticas públicas para el mundo que viene. Editorial: Universidad Torcuato Di Tella. ISBN: 9789874674623

FURMAN, M. (2020) Tres lecciones que nos deja la pandemia para repensar la educación. Capítulo de libro en Granados Roldán, O. (2020) La educación del mañana: ¿inercia o transformación? Editorial: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. ISBN: 978-84-7666-238-0

GIROUX, H. (1990). "Los profesores como intelectuales transformativos" Capítulo 9 en Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós, Buenos Aires.

GEERTZ, C. (2003) La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa.

DIKER, G. (2004) "Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión?", en Frigerio, G. y DIKER, G. (Comps.). La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción. Novedades educativas. Bs. As. 2004.

DIKER, Gabriela (2008): "Autoridad y Transmisión: algunas notas teóricas para re-pensar la educación". Revista Educación y Humanismo. N° 15 (pp. 58-69). Universidad Simón Bolívar. Barranquilla, Colombia.

GUBER, R. (2001). La etnografía. Método, campo y reflexividad. Bogotá: Ed. Norma.

GUBER, R. (2009) El Salvaje Metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Buenos Aires: Editorial Paidós.

GLASER, Barney y STRAUSS, Anselm (1967) The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. Chicago, Aldine.

HINE, C. (2004) Etnografía virtual. Barcelona: Editorial UOC.

HUERGO, J. (2009) (Comp.) "Algunos desafíos a la comunicación/educación comunitaria y popular", en Construyendo comunidades...Reflexiones actuales sobre comunicación comunitaria, Área de Comunicación Comunitaria, Buenos Aires: La Crujía.

HUERGO, J. (1997) Comunicación/Educación. Ámbitos, prácticas y perspectivas, La Plata: Ediciones de Periodismo y Comunicación Social, UNLP.

LEWKOWICZ, I.; COREA, C. (2004) "Pedagogía del aburrido". Buenos Aires: Paidós Educador.

MARTIN-BARBERO, J.(1987b). De los medios a las mediaciones. México: Gustavo Gili. MARTIN-BARBERO, J. (1996). Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. Nómadas, 5 MARTIN-BARBERO, J. (2002a). Tecnicidades, identidades, alteridades: desubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo. Diálogos de la Comunicación, 64, 9-24.

MARTIN-BARBERO, J. (2002b). La educación desde la comunicación. México: Gustavo Gili.

MARTIN-BARBERO, J. (2003) "Saberes hoy: disseminaciones, competencias y transversalidades", en Rev, Iberoamericana de Educación N.º 32, pp. 17-34. Madrid, España: Edición de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Centro de Altos Estudios Universitarios (CAEU).

MARTIN-BARBERO, J (2008) "Reconfiguraciones de la comunicación entre escuela y sociedad". En Tenti Fanfani, E comp. Nuevos temas en la Agenda de política educativa, Siglo XXI, Buenos Aires.

MARTIN-BARBERO, J. (2010). Convergencia digital y diversidad cultural. En D. De Moraes (Comp.), Mutaciones de lo visible. Comunicación y procesos culturales en la era digital (pp. 137-165). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Meirieu, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. París, Esf.

MORABES, P. MARTINEZ, Darío (2019), Miradas en articulación. Trayectorias y territorios en comunicación/ educación. La Plata: Edulp

NÚÑEZ, P. (2013) La política en la escuela: jóvenes, justicia y derechos en el espacio escolar. Buenos Aires: La crujía.

NUÑEZ, P. (2019) La construcción de la ciudadanía: Dinámicas de desigualdad en la experiencia escolar juvenil. Revista Estado y Políticas Públicas N° 12. mayo de 2019 - septiembre de 2019. ISSN 2310-550X, pp. 123-145

NUÑEZ, P. (2020) Un tiempo escolar fuera de lo común: los jóvenes y sus sentidos sobre la escuela secundaria. En Dussel, I.; Pulfer, D.; Ferrante, P. (2020) Pensar la educación en tiempos de pandemia. Editorial: Universidad Pedagógica Nacional ISBN: 978-987-3805-51-6

Poggi, M. (2008). "De problemas a temas en la agenda de políticas educativas". En Tenti Fanfani, E. (compilador), *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires, Siglo XXI.

ROCKWELL, Elsie (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. Memoria, conocimiento y utopía Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, Número 1 (pp. 28-38) Recuperado de <https://bit.ly/2W75bl1>

SCHMUCLER, Hector (1984) 'Un proyecto de comunicación/cultura' en revista Comunicación y Cultura N° 12 México: Editorial Galerna.

SOUTHWELL, M. (Comp.) (2012). Entre generaciones : Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones. Rosario : Homo Sapiens ; Buenos Aires : FLACSO. (Pensar la educación). En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.815/pm.815.pdf>

TERIGI, F. (2020). Escolarización y pandemia: Alteraciones, continuidades, desigualdades. RevCom, (11), e039. <https://doi.org/10.24215/24517836e039>

THOMPSON, E. (1963) "La conciencia de clase", en La formación de la clase obrera en Inglaterra. Barcelona: Crítica, 1989, II (pp. 313-452).

TOBEÑA, V. (2020) "Pandemia. Una nueva oportunidad para sintonizar a la escuela con nuestro tiempo", Propuesta Educativa, 29(54), pp 6 a 17

TORRES, M.; MELÉNDEZ, C.; IBAÑEZ, C. (2021) Apropiación tecnológica en un escenario de virtualidad forzada: La experiencia de la Universidad Nacional de Catamarca. Editorial: Universidad Nacional de La Plata: Trayectorias Universitarias. e-ISSN: 2469-0090

VALLES, M. (2007) Entrevistas cualitativas, CIS, Colección Cuadernos Metodológicos, n° 32, 2002

VISACOVSKY, N. (comp). Educación y pandemia. Aportes para pensar una nueva realidad. UNSAM. Escuela de Política y Gobierno.

Boletín Oficial. Decreto de Necesidad de Urgencia. 297/2020. Presidencia de la Nación. <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>

Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires: Resolución 2020-3016-GDEBA-DGCYE