



Alzaga, Julieta Fernanda

El aula en pantallas. Un estudio sobre los procesos de digitalización de las escuelas secundarias de Caleta Olivia en el contexto de aislamiento.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Alzaga, J. F. (2024). *El aula en pantallas. Un estudio sobre los procesos de digitalización de las escuelas secundarias de Caleta Olivia en el contexto de aislamiento. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/4420>*

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

El aula en pantallas. Un estudio sobre los procesos de digitalización de las escuelas secundarias de Caleta Olivia en el contexto de aislamiento.

TESIS DE MAESTRÍA

Julieta Fernanda Alzaga

jalzaga@unq.edu.ar

Resumen

En esta tesis nos interrogamos por los efectos de las nuevas dinámicas de la comunicación digital en el escenario escolar durante el período de suspensión de la presencialidad, y por cómo se construyeron los usos de los instrumentos digitales tanto de estudiantes para llevar adelante los procesos de aprendizaje, como de docentes para la enseñanza.

La discusión sobre la inclusión de las tecnologías en las escuelas, inscripta en el campo comunicación-educación, se actualiza ante la necesidad de incorporar prácticas digitales que se vuelven necesarias y tensionan los modos de hacer escuela (Dussel, 2011, 2020; Grinberg, 2011, 2013). Esa incorporación de prácticas toma vigencia en un contexto donde la digitalización transforma la manera de acceder y producir cultura regida por las dinámicas de los dispositivos tecnológicos que rodean al sujeto y modelan su percepción de tiempo, espacio y cognición en búsqueda de adaptabilidad y velocidad (Costa, 2021; Crary, 2015; Doueihy, 2010; Gurevich, 2021; Sibilia, 2010).

La recopilación de datos para esta investigación se realizó a través de tres instancias de intervención: encuestas a estudiantes, conversatorios virtuales con estudiantes y docentes, y un taller de capacitación virtual a docentes. Con este corpus realizamos un análisis de contenido vinculando características de los usos de instrumentos digitales con relatos sobre los procesos de apropiación y las interpretaciones realizadas por los/as mismos/as actores escolares. Entre las principales conclusiones destacamos: una significativa brecha de acceso a herramientas digitales como a usos específicos para las tareas de enseñanza-aprendizaje; un predominante uso de WhatsApp como instrumento estructurante de las dinámicas escolares en donde se visibiliza la prioridad de accesibilidad, interacción y velocidad, y un estado de cansancio y agotamiento mental tanto de docentes como de estudiantes frente a las dinámicas digitales, debido a la falta de organización colectiva-institucional y al imperativo de rendimiento circundante. Asimismo, rescatamos los espacios de colaboración entre pares como claves para recorrer la transición a la digitalización escolar y de la vida.

Sumario

Agradecimientos.....	4
Capítulo 1: Acerca del objeto de estudio.....	6
1. Introducción.....	6
1.1. Preguntas de investigación.....	7
1.2. Objetivos.....	7
2. Justificación.....	8
3. Antecedentes.....	11
3.1. Estudios sobre inclusión de tecnologías en las escuelas.....	11
3.2. Investigaciones sobre procesos de digitalización de la vida.....	16
3.3. Estudios sobre hacer escuela en pandemia.....	18
3.4. Antecedentes regionales.....	21
Capítulo 2: Marco Teórico.....	24
1. Procesos de digitalización.....	24
2. Capitalismo informacional y precarización de la vida.....	28
3. Pantallas y Plataformas: características de la comunicación digital.....	31
4. Usos y apropiaciones.....	37
5. Devenir entre lo escolar y lo digital.....	41
Capítulo 3: Marco Metodológico.....	46
1. Perspectiva teórica-epistemológica.....	46
2. Sobre el corpus.....	47
3. Primera etapa: encuestas, conversatorios y talleres.....	49
3.1. Encuestas.....	49
3.2. Conversatorios.....	52
3.3. Talleres.....	53
4. Segunda etapa: análisis de contenido.....	54
5. Tercera etapa: presentación de resultados.....	56
Capítulo 4: Análisis de contenido.....	58
1. Caleta Olivia.....	58
1.1. Sobre las condiciones socioeconómicas.....	58

1.2. Sobre la suspensión de la presencialidad en las Escuelas.....	.61
1.3. Sobre la suspensión de la presencialidad durante el aislamiento.....	.64
2. Virtualización de la educación.....	.69
2.1. Desigualdades preexistentes.....	.69
2.2. Brecha de acceso: dispositivos tecnológicos y conexión a internet.....	.72
2.3. Brecha de uso: aplicaciones y plataformas.....	.79
A) <i>WhatsApp</i>80
B) <i>Classroom, Correo electrónico y Blog del colegio</i>82
C) <i>Clases sincrónicas</i>84
D) <i>Moodle</i>85
2.4. Rutinas digitales: domesticación y apropiación.....	.88
3. Precarización escolar.....	.94
3.1. Falta de capacitación.....	.97
3.2. Falta de hábitos.....	.98
3.3. Abundancia de tareas.....	.102
4. El aula en pantallas.....	.109
4.1. Plataformización de la educación.....	.109
4.2. Vínculo pedagógico.....	.112
Capítulo 5: Conclusiones.....	.115
1. Sobre la digitalización de la escolarización.....	.116
2. Sobre las brechas de acceso, circulación y uso.....	.118
3. Sobre las pantallas.....	.121
Bibliografía.....	.124
Decretos / Resoluciones / Leyes.....	.146

Agradecimientos

Este texto no existe solo, sino que se construyó en permanente relación con otros. Esta tesis es el fruto de lecturas, de clases, del apoyo de las instituciones de formación públicas y el cariño de las personas que me acompañaron en este recorrido. Por ello, en primer lugar, quiero reconocer y agradecer a la Universidad Nacional de Quilmes por brindar la posibilidad, a quienes habitamos zonas periféricas del país, de cursar a distancia y de elegir una carrera de interés y alta calidad de formación, que se adecúa a los tiempos y espacios de la digitalización de la vida. En el mismo sentido, a los docentes de la Maestría de Comunicación Digital Audiovisual que ofrecieron lecturas y debates actualizados, acompañados por devoluciones cálidas y observaciones pertinentes que me propiciaron las condiciones para entrenar y mejorar mi escritura.

También al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) que, mediante una beca doctoral, me permite dedicar un tiempo exclusivo a la investigación y la escritura, así como a ampliar mi recorrido académico y de formación, que sin duda enriquecieron este escrito.

En segundo lugar, agradezco a mis directores de tesis, a Lucas Bang y Christian Silva, que me acompañaron de forma paciente, con lecturas del proceso y recomendaciones específicas para llegar a la meta. También a Silvia Grinberg, por la confianza y la insistencia en igual medida, que me ayudan a trazar el camino y mantenerme en él.

Además, quiero agradecer al equipo de CIRISE, a María Eugenia, Mariela, Eduardo, Andrés y María Laura que me recibieron en el Área con gran solidaridad y me habilitaron los recursos para iniciar el recorrido de esta investigación. Al resto de los integrantes Carla, Huayra, Mauro, Noemí y Gastón, con quienes comparto todas las incertidumbres del recorrido académico, de la investigación y de la escritura, pero por suerte su compañía, amistad y risas hacen más fácil el andar.

Por último, agradezco profundamente a mi familia. A mi mamá Sandra por las leídas

y correcciones, desde siempre, porque me enseñó que la lectura da cobijo y las palabras se transforman en amor. A mi hermana Sol, por las observaciones precisas que permiten que las ideas tomen forma y las palabras sentido. A mi papá Raúl, por la calma y la serenidad que me dan confianza y no me permiten abandonar.

Finalmente, gracias a mi núcleo de vida y sostén. A Morena, por ser mi compañera constante abajo del escritorio, vigilando el avance de cada página. A Federico, mi compañero en todos los grandes proyectos de mi vida que se concretan gracias al amor y la paciencia en permanente construcción. A Román, por acompañarme en esta carrera desde la panza, por esperar mis tiempos, por el calor de los abrazos y por impulsarme a pensar en los futuros posibles.

Capítulo 1: Acerca del objeto de estudio

1. Introducción

Esta tesis de Maestría tiene por objetivo describir procesos de digitalización en dos escuelas secundarias de gestión estatal en la ciudad de Caleta Olivia, provincia de Santa Cruz, durante el período de aislamiento obligatorio hasta el retorno progresivo a la presencialidad. Este propósito se enmarca en un contexto más amplio caracterizado por la consolidación de las nuevas dinámicas de la comunicación digital que modifican los modos de acceso y producción de bienes culturales a través de las pantallas. Estas transformaciones son protagonistas del actual proceso civilizador que pone en cuestión la matriz de pensamiento moderno. Es por ello que, para abordar esta reciente dimensión del campo de la comunicación y la cultura, nos interesa indagar sobre cuáles son los efectos de estas transformaciones en el escenario escolar durante el período de suspensión de la presencialidad.

Para comprender e interpretar estos procesos, abordamos la presente investigación desde la perspectiva teórica-epistemológica de los Estudios Culturales que posibilitan el análisis, las preguntas y reflexiones sobre el sentido o significado de las prácticas sociales, culturales y políticas, donde el consumo cultural se transforma en un espacio de conocimiento y de disputa de poder. Esta perspectiva nos posibilita reflexionar sobre los procesos de singularización subjetiva producidos a través de las nuevas prácticas de interactividad propias de la digitalización que redefinen las formas de producción, apropiación y acceso a la cultura, marcada por la multiplicidad de emisores-receptores que desplazan la tradicional relación del único emisor a masivos receptores.

Los procesos de digitalización de la cultura, en relación directa con la configuración de la escolaridad, poseen una larga historia de despliegue y crecimiento que se entrecruzan con los progresos de la modernidad y la producción capitalista. Particularmente, el vínculo escolaridad-tecnología se conformó en disputa, y en la actualidad continúa sorteando debates y cruces que lo constituyen. En este sentido, consideramos que los aportes interdisciplinarios de la Maestría en Comunicación Digital Audiovisual proporcionan un puente hacia la construcción del debate actual que considera las

características de los nuevos medios, medios, redes, aplicaciones, y la faceta del lenguaje multimedia. La digitalización de la cultura, más allá de las transformaciones sociales y económicas, configura un sujeto en una sociedad atravesada por la plataformización, donde la pantalla es el soporte, la mercantilización de la imagen y su espectacularización.

1.1. Preguntas de investigación

Desde estas condiciones de digitalización y escolaridad las preguntas que guían la presente investigación son: ¿Cuáles fueron las condiciones materiales para acceder a la virtualización de la enseñanza? ¿En qué medida hubo adaptabilidad a la virtualización? ¿Cuáles fueron las principales dificultades en el proceso de virtualización escolar? ¿Cuáles fueron los recursos digitales utilizados para el dictado de clases? ¿A qué se debe ese mayor uso? ¿Qué características tomó la digitalización de la enseñanza formal desde la mirada de los docentes? ¿Cómo se construyeron los usos de los instrumentos digitales por parte de los estudiantes para llevar adelante el proceso de aprendizaje? ¿Cómo fueron las nuevas rutinas de estudiantes y docentes durante el tiempo de aislamiento? ¿Cuáles fueron los usos de tiempos y espacios de estudiantes y docentes durante el aislamiento? ¿El aula en pantallas se construyó desde las reglas escolares o desde las condiciones de la vida digital?

1.2. Objetivos

Para analizar los efectos de las nuevas dinámicas de la comunicación digital en las escuelas de Caleta Olivia durante el período de pandemia nos proponemos como objetivo general:

- Describir los procesos de digitalización de dos escuelas secundarias desde la perspectiva de estudiantes y docentes de instituciones de gestión estatal en la ciudad de Caleta Olivia, Provincia de Santa Cruz, durante el período de aislamiento.

Para ello, los objetivos específicos que planteamos son:

- Reconocer cuáles son los debates históricos y actuales en torno a la digitalización como proceso civilizatorio;

- Identificar los usos de los instrumentos digitales utilizados por docentes y estudiantes para llevar a cabo las tareas de enseñanza y aprendizaje;
- Caracterizar, desde la mirada de los docentes, la digitalización de la enseñanza;
- Analizar las apropiaciones y sentires de la experiencia de la digitalización escolar en la tarea de enseñar de los docentes, así como en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, y
- Establecer similitudes y diferencias entre las vivencias de docentes y estudiantes.

2. Justificación

El período de aislamiento aceleró y profundizó los procesos de digitalización de la cultura (Dussel, 2020; Dussel et al., 2020; Dussel, 2021; Linne, 2022; Magnani, 2020; Murolo, 2020b) y tuvo como consecuencias una serie de rupturas y continuidades entre la vida escolar, laboral, económica y social. Este momento histórico se vivió en un escenario de shock, por un lado, el del COVID-19 (Grinberg, Verón, et al., 2020) como interrupción de la vida que nos obligó a aislarnos y transformar las rutinas públicas y privadas, a la espera de una vuelta a la normalidad. Por otro, el shock de virtualización de la experiencia cotidiana, ya que por necesidad adquirimos alguna competencia tecnológica-digital que no teníamos (Costa, 2021, p. 20). De esta manera los diferentes niveles de la vida se superpusieron: el entretenimiento, el trabajo, el estudio y la vida social entraron al hogar como necesidad y como mandato de una demanda económica y cultural que no se detuvo.

La virtualización de la vida se tradujo en nuevos dispositivos a adquirir (computadores, sillas de escritorio, aro iluminador), nuevas aplicaciones a utilizar (Zoom, Meet, Classroom, Moodle), nuevos lenguajes a implementar (multimedia, interactivo, de programación), es decir, nuevos modos de comunicarnos. En este sentido, analizar los momentos de apropiación, incorporación y uso de los medios de comunicación y conectividad nos permite comprender parte de la textura general de la experiencia que construimos en nuestras cotidianidades (Murolo, 2020b, p. 2). Como científicos sociales que se ocupan de las problemáticas del acceso a la cultura y la información,

consideramos que es de suma relevancia tomar como objeto de estudio las experiencias de aquel momento histórico, así como los efectos y resonancias que aún seguimos recuperando y que se convertirán en esenciales tanto para propuestas como para análisis de las dinámicas del entorno digital del presente y del futuro.

En este sentido, es pertinente, desde la propuesta interdisciplinaria de la Maestría en Comunicación Digital Audiovisual, articular el nuevo panorama de los usos y apropiaciones de las tecnologías digitales con el campo comunicación-educación. Desde este marco, se busca producir conocimiento sobre los procesos y prácticas de comunicación y digitalización de escuelas secundarias de Caleta Olivia.

En las escuelas, este período de excepción (Agamben, 2005) fue atravesado por una virtualización compulsiva (Villagran, 2022) de la enseñanza sin planificación. Se trató de una digitalización abrupta de todo el sistema educativo, que durante el aislamiento devino de emergencia para garantizar la continuidad pedagógica (Alzaga y Bang, 2021; CIRISE Digital, 2020; SOCINFO IIGG, 2020). Pero también, visibilizó una transformación digital inconclusa y las dificultades de la política educativa para universalizar el derecho a la educación y el avance del mercado a través de las plataformas sobre los sistemas educativos (Cardini y D'Alessandre, 2020; Puiggrós, 2020). Es así que el aula en pantallas se hizo presente por un tiempo determinado, como se pudo, producto del vertiginoso proceso de digitalización de las escuelas que no hubiese sido factible en otras circunstancias.

Analizar la escolarización alterada por procesos de digitalización nos remite a la lectura de Martín-Barbero (1991) sobre la reproductibilidad técnica de Walter Benjamin (1936). Ahí Martín-Barbero señala que lo importante de las nuevas técnicas es que transforman, a partir de la percepción, no solo la obra sino también la experiencia. Es decir, que las técnicas permitirían que lo lejano y lo sagrado se sienta y experimente como cercano, transformando así la función social, del arte para Benjamin, de la escolarización para esta tesis. Esta perspectiva nos posibilita analizar los procesos de digitalización desde las nociones de experiencia, resistencia, percepción y uso.

Por lo tanto, sostenemos que es fundamental recuperar las voces de quienes transitaron

aquella digitalización durante el período de aislamiento para revisar ese tiempo de suspensión de las condiciones de previsibilidad del orden escolar, y para analizar las rupturas y continuidades entre la vida en la escuela y en las pantallas.

Asimismo, este recorrido se presenta en clave de archivo digital documental que permite construir una memoria colectiva atravesada por el desarrollo de nuevas formas de comunicación, por mutaciones en la construcción de las subjetividades y por recientes modos de acceso y producción de bienes culturales. Por ello hacemos foco en las experiencias de estudiantes y docentes sobre los distintos modos de hacer escuela, atravesadas por la configuración de la socialidad digital en donde las tecnologías de información y comunicación operan en la subjetividad humana.

Vincular la discusión sobre la inclusión de las tecnologías en las escuelas (inscrita en el campo comunicación-educación y pre-existente a este tiempo de análisis) con el campo teórico de la comunicación digital se hace necesario ya que las nuevas prácticas del entorno digital impactan directamente en los modos de hacer escuela. Las dinámicas de la presencialidad y las de las redes sociales entran en tensión en la configuración de la subjetividades de los estudiantes y docentes, que son afectadas por los principios de conectividad, interactividad colectiva, miniaturización y personalización de las tecnologías que modifican las percepciones de tiempo y espacio; los modos de comunicación y relación con el entorno; las formas de trabajar, estudiar y vivir el tiempo libre y, desde ya, las maneras de producir, consumir y transmitir la cultura.

Consideramos que desarrollar este estudio en una zona periférica del país, como es la Provincia de Santa Cruz, permite abordar los desafíos que el proceso de digitalización conlleva en estas regiones particulares. Caleta Olivia, con una población que ronda los 75 mil habitantes, se caracteriza por su imbricada relación entre la actividad económica extractivista y la dependencia del trabajo estatal que marca amplias brechas sociales y económicas. Las desigualdades están estrechamente asociadas a la actividad económica y productiva de la ciudad, que se encuentra atravesada por las múltiples crisis y reconfiguraciones de la industria petrolera y su impacto cultural, económico y laboral, profundizado por la pandemia y el aislamiento. En este sentido, la desigualdad

concatena lo económico social educativo.

Para finalizar, el presente trabajo agrega una capa más al debate actual sobre las tensiones de la inclusión de las tecnologías en las escuelas secundarias desde una perspectiva comunicacional, al mismo tiempo que busca cubrir un espacio de vacancia sobre las prácticas de interactividad que configuran un medioambiente comunicacional en la región norte de Santa Cruz. Se trata, entonces, de producir conocimiento sobre los procesos y prácticas de digitalización en la escuela secundaria de Caleta Olivia como aporte central para el diseño y desarrollo de políticas públicas tanto escolares como culturales.

3. Antecedentes

3.1. Estudios sobre inclusión de tecnologías en las escuelas

La inclusión de las tecnologías en las escuelas tiene una larga historia de debates que conforman un campo amplio de investigación sobre los procesos de apropiación y reproducción de la cultura escolar y extra-escolar (Armella, 2015; Bacher, 2009; Cabello y López, 2017; Dussel, 2009; Dussel y Quevedo, 2010a, 2010b; Grinberg, 2011, 2013; Gvirtz et al., 2022; Sibia, 2012). Parte de estas tensiones conforman el campo comunicación-educación que surge a partir de los debates en los '50 cuando las políticas desplegadas por el desarrollismo buscan incorporar medios y tecnologías tanto al sistema escolar como al laboral, como imperativo (Bang, 2015, 2020; Carli, 2001; Duquelsky, 2011; Huergo, 1996, 2007; Huergo y Fernández, 1998; Margiolakis y Gamarnik, 2011; Martín-Barbero, 1996, 1999, 2002; Novomisky, 2018). Dentro de este vasto panorama de discusiones, la perspectiva de la educomunicación, heredera de Paulo Freire, propone una pedagogía de la comunicación en donde las tecnologías posibiliten la construcción del conocimiento cooperativo (Alonzo González, 2019; Aparici, 2010; Aparici y García-Marín, 2018; Kaplún, 2010; Maestre, 2014; Moreno Cortés, 2015; Narváez-Montoya, 2019; Orozco Gómez y Franco, 2014; Tedesco y García, 2007). Por otro lado, con la consolidación de los medios masivos de comunicación en los hogares desde los '80, nuevas corrientes comenzaron a pensar en cómo incluir a aquellos medios en la vida escolar a partir de conceptos como la

educación en medios (Buckingham, 2005, 2008; Orozco Gómez, 2001, 2004; Rincón, 1995) y la alfabetización digital o mediática en los estudios de literacidad: *New Literacy Studies* (Street, 1993), *New Literacies Studies* (Gee, 2004, 2015) y *New Media Literacies Studies* (Jenkins, 2008). Se debe agregar a este conjunto de investigaciones la perspectiva de las tecnologías educativas, como disciplina que lleva a cabo las tareas de planificar, aplicar y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje con tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (Área Moreira, 2004, 2009; Coicaud, 2016; Coll, 2009; Hepp, 2007; Levis, 2001, 2016; Litwin, 1994, 2005; Sánchez, 2003; Torres Cañizález y Cobo Beltrán, 2017).

En esta última línea de investigaciones podemos ubicar los aportes que realizan grupos de trabajo, investigadores, organismos nacionales o internacionales que llevan a cabo mediciones y análisis sobre la aplicación, efectos y apropiaciones de ciertas tecnologías (*tablets, netbooks, e-books*) o políticas educativas como Conectar Igualdad, Primaria Digital o el Modelo 1 a 1 (Armella, 2016; Artopoulos, 2017; Artopoulos y Kozak, 2011; Bang, 2018; Benítez Larghi, 2017; Cabello y López, 2017; Dussel, 2017; S. Lago Martínez, 2015, 2019; S. Lago Martínez et al., 2018; Lugo y Kelly, 2008, 2010; Martínez Domínguez y Gómez Navarro, 2019; Montardo et al., 2017; Morales y Loyola, 2009; Morrissey, 2010; Pagán y Buendía, 2016; Rivoir, 2019; Rivoir y Morales, 2019). Por último, cabe destacar los trabajos que exploran la educación mediada por la tecnología: a distancia, híbrida y colaborativa, con herramientas de la realidad virtual o aula aumentada, y con la enseñanza de programación y robótica (Finquelievich, 2020; Maggio, 2013, 2018; Martínez y Echeveste, 2018; Moreno et al., 2012; Osorio y Duarte, 2011; Pérez y Gergich, 2017; Pinto, 2019; Sagol, 2012; Torre, 2017).

Ahora bien, para analizar la escolarización alterada por procesos de digitalización es necesario retomar indagaciones que abordan las nuevas dinámicas de la comunicación digital. Estas nuevas dinámicas de comunicación modifican los modos de acceso y la producción de bienes culturales en las escuelas secundarias. Desde este planteo distinguimos el proyecto de investigación *Transmedia Literacy*, dirigido por Carlos Scolari -referente de la Ecología de los Medios- desde abril de 2015 a marzo de 2018,

junto a un equipo interdisciplinario de más de cincuenta investigadores provenientes del alfabetismo, narrativa transmedia, contenidos generados por los usuarios, cultura participativa, etnografía tradicional y virtual, y pedagogía e innovación en la enseñanza.

Desde una perspectiva cualitativa y etnográfica, el trabajo de campo se desarrolló en España, Australia, Colombia, Finlandia, Italia, Portugal, Reino Unido y Uruguay, con el objetivo de: 1. comprender cómo consumen, producen, comparten, crean y aprenden los adolescentes en entornos digitales; 2. generar un mapa de competencias transmedia y estrategias de aprendizaje informal de los adolescentes, y 3. proponer un kit para profesores de fácil acceso y puesta en práctica. Esta extensa indagación detalla las diferentes competencias transmedia: en producción, en gestión, performativas, con medios y tecnologías, narrativas y estéticas, en la prevención de riesgos, ideología y estética y modos de aprendizaje informal. Para sumarle, plataformas y aplicaciones específicas: YouTube, Wattpad, Instagram y Facebook. Seguido de un programa de acción sobre cómo aprovechar estas estrategias en el aula o Kit para el profesor y un Libro Blanco con detalles del recorrido. Entre las conclusiones más relevantes se detalla que la distribución de las competencias transmedia no es equilibrada y hay un alto sesgo de género; hay competencias estables en el tiempo y otras dinámicas asociadas a los cambios tecnológicos; para los adolescentes la imitación es una estrategia de aprendizaje informal, y YouTube es uno de los espacios de aprendizaje digital más importante (Cabrera et al., 2020; Transmedia Literacy., 2018c, 2018b, 2018a)¹.

El enfoque de la ecología de medios en la educación posee un amplio recorrido con experiencias concretas que tienen como objetivo generar aprendizaje a través de procesos pedagógicos que transformen y reinterpreten los contenidos a través del juego,

1 Dentro de las repercusiones que tiene este proyecto, retomamos las críticas que realiza el investigador González López Ledesma (2019) sobre algunos ejemplos de literatura extraídos del Kit para el profesor. Allí menciona que en las propuestas hay una orientación en los modos de leer y escribir compatibles con los lineamientos de alfabetización de organismos internacionales que buscan una formación de ciudadanía neutral, aséptica y burocrática, ya vinculada al fracaso escolar (Sawaya, 2016). Por otro lado, señala que en los ejemplos tomados del proyecto no se contempla la especificidad de la cultura escolar, es decir, los modos de leer, escribir y realizar producciones que circulan efectivamente en las escuelas y que son parte de los sujetos y las negociaciones de los saberes en la cotidianidad de las aulas (González López Ledesma, 2019, p. 240).

la exploración, el diseño y la producción de materiales didácticos o productos finales. La Dirección de Educación Superior de Buenos Aires recupera algunos de estos proyectos, con el objetivo de promover la implementación de actividades transmedia en educación, señalando los beneficios del trabajo colaborativo, la reflexión crítica sobre los medios de comunicación y la formación situada pensada desde las nuevas lógicas de conocimiento y apropiación (DETFD, 2019). Nos referimos a los casos de narrativa transmedia sobre la Revolución de Mayo: Si los próceres usaran Facebook (Educar, 2012), del Colegio Confluencia de Neuquén del año 2011, con repercusiones como Si los próceres hubieran tenido WhatsApp de 2014 en una escuela de Carlos Pellegrini, Santa Fe (Belén Mecchia, 2014), y WhatsApp revolucionario de 2017 en el Instituto San Antonio de Munro, Provincia de Buenos Aires (Santiago García, 2017).

Asimismo, destacamos el proyecto educativo #Orson80 que nucleó a tres colegios de la Provincia de Buenos Aires, en los que trabajaban los mismos cinco docentes preocupados por la desconexión entre los saberes escolares y los extra-escolares. Por ello buscaron recurrir a los saberes previos desde una propuesta curricular e interdisciplinaria para abordar la lectura de la obra de Orson Wells en clave de la actualidad sobre la postverdad y las fake news. Desde el análisis realizado por el equipo de trabajo del CEIECS-UNSAM² destacan la potencialidad de visualizar y hacer circular los saberes y prácticas cotidianas de los estudiantes en su carácter de productores, usuarios y fans, ya que aportaron memes, intertextos y producciones de tipo fandom que enriquecieron la lectura. A su vez, indican la necesidad de un trabajo sistemático en situación de clase con planificaciones por asignatura, no solo transversales, para que no quede librado a la voluntad de algunos docentes (Albarello y Mihal, 2018).

Por su parte, Alonso y Murgia (2020) analizan dos estudios de casos, de tipo cualitativo, realizados en sexto año de secundaria de la escuela pública “José Manuel Estrada” de la ciudad de Olavarría, Buenos Aires. Durante el 2017 en la asignatura Filosofía con el proyecto “Si Sócrates viviera, Narrativa transmedia y Filosofía”, y en 2018 en la

2 Centro de Estudios Interdisciplinarios en Educación, Cultura y Sociedad de la Universidad de San Martín.

materia Ciencias Sociales bajo el nombre “Juventudes y construcción de lo público”. Si bien coinciden con los beneficios de estas secuencias pedagógicas, también señalan que es necesario proponer una narrativa transmedia en el aula como estrategia de enseñanza y aprendizaje que especifique un posicionamiento pedagógico y político respecto a los sujetos que enseñan y a aquellos que aprenden, poniendo en el centro la reflexión pedagógica y no solo tecnológica.

También hay propuestas de alfabetización transmedia en el nivel superior en donde nuevamente se destacan las posibilidades de repensar las actividades tradicionales ajustándolas a los contextos de uso y generar así nuevos escenarios de intercambios entre docentes y estudiantes, que pueden transformar sus roles. En estas propuestas las plataformas o campus adquieren una relevancia distinta ya que posibilitan una lectura o visualización hipertextual y colaborativa (Montoya, 2019; Nicolini, 2020; Odetti y Bregazzi, 2019).

Por último, consideramos relevante para la presente indagación, los aportes realizados por los estudios que se centran en las modalidades de lectura y escritura digital. A Vizio (2022a, 2022b) le interesa conocer cuáles son los recorridos de lectura en soportes digitales de estudiantes de los últimos años de una escuela secundaria en Buenos Aires. Luego de las observaciones y posteriores entrevistas, concluye que son los intereses u objetivos personales son los que condicionan las elecciones dentro de la pantalla, ya que la lectura digital supera la linealidad y permite lecturas colaborativas y transmediáticas (Albarelo, 2019). También sostiene que se requieren nuevas estrategias que incentiven la independencia y autonomía dentro de las currículas escolares, que posibiliten nuevas lógicas de conocimiento que no estén solo asociadas a la lectura.

Por otro lado, Godoy realizó dos indagaciones desde las teorías de la multimodalidad (Magadán, 2021) sobre la práctica discursiva de la escritura digital y colaborativa en el nivel secundario de Buenos Aires. En el análisis de escritura colaborativa en la plataforma Google Drive, encontró una metodología propicia para la retroalimentación y la revisión metalingüística y metadiscursiva, y en los modos de interacción a través de WhatsApp en período de aislamiento, también encontró colaboración para resolver dudas o tareas escolares (Godoy, 2020, 2021).

3.2. Investigaciones sobre procesos de digitalización de la vida

Existe un vigente interés académico sobre los procesos de digitalización de la vida que modifican las percepciones del tiempo y el espacio, los modos de comunicarnos y relacionarnos con el entorno que conocíamos hasta ahora, y que por lo tanto alteran nuestras experiencias sociales, culturales, políticas y económicas. Dentro de estas investigaciones encontramos aquellas de corte filosófico que trabajan sobre un nuevo proceso civilizador diferente al de la modernidad, en donde lo privado se vuelve público a través de la construcción de una subjetividad mediática, ya que las tecnologías adquieren un carácter de verdad al ser ellas las que datifican las experiencias humanas (Appadurai, 2001; Berardi, 2016, 2017, 2019, 2020; Costa, 2021; Doueiri, 2010; Groys, 2014; Sadin, 2020, 2022; Sibilia, 2010, 2017, 2019; Zukerfeld, 2015).

A su vez, los estudios sobre los procesos de digitalización remiten a la materialidad de los objetos técnicos y digitales para dar cuenta de su evolución en términos de usos de las herramientas y de modos de expresión que el desarrollo tecnológico contiene en estrecha relación con los procesos de producción capitalista (Combes, 2017; Costa, 2017; Crary, 2015; Ferrer, 1996; Flichy, 2006; García Farjat y Salguero, 2019; Gómez y Racioppe, 2016; Hui, 2017; Rouvroy y Berns, 2016; Simondon, 2007; Srnicek y Williams, 2019; Zukerfeld, 2020).

Los trabajos relacionados específicamente con los usos y apropiaciones de las tecnologías interactivas analizan el uso de los objetos técnicos enmarcados en un conjunto de decisiones y condicionamientos a partir de los cuales los sujetos incorporan las tecnologías (Bianchi y Sandoval, 2017; Cabello y López, 2017; Covi Druetta, 2017; DiMaggio y Hargittai, 2001; Gómez Mont, 2002; S. Lago Martínez et al., 2018; S. Lago Martínez, 2015, 2019; Morales y Loyola, 2009; Morales y Vidal, 2022; Rivoir, 2019, 2020)³.

Asimismo, son significativos los estudios sobre el uso y las apropiaciones de las plataformas como dispositivos de interacción social y constructoras de subjetividades.

3 Son variadas las indagaciones retomadas aquí del Grupo de Trabajo de CLACSO Apropriación de tecnologías digitales e interseccionalidades y de la Red de Investigadores sobre Apropriación de Tecnologías Digitales (RIAT).

En principio, los artículos relacionados a YouTube como el primer sitio de la nueva fase del capitalismo y promotor de nuevas figuras como las de youtuber o influencer (Carlón, 2016; De Cicco, s. f.; Moreno Acosta, 2010; Murolo, 2010; Murolo y Lacorte, 2015; Renó, 2007; Scolari, 2013; Varela, 2014). Luego, los textos que abordan la socialización en los videos juegos o plataformas sexo-afectivas, que si bien no forman parte constitutiva de la construcción del problema, nos permiten vincular una serie de nociones sobre la adquisición de habilidades y competencias para la interacción social, afectiva y física en la cultura digital (Apesteguia, 2020; Baricco, 2020; Ladagga, 2019; Levis, 2001; Linne, 2020; Murolo, 2016; Urresti et al., 2015).

En relación con las propiedades de la digitalización de la cultura en tanto reticularidad, hipertextualidad, multimedialidad e interactividad son variadas las producciones que se posicionan desde la ecología de los medios y la convergencia tecnológica y digital (Jenkins, 2008; Manovich, 2006; Scolari, 2004, 2008, 2013, 2020), pero también desde una perspectiva socio-cultural y antropológica para comprender cómo se generan los vínculos en el ciberespacio (Grillo, 2005; Lago Martínez, 2012; van Dijck, 2016).

Estos textos permiten situar los procesos de digitalización en paralelo con el pasaje de una producción industrial a una postindustrial centrada en la mercantilización de bienes y servicios cognitivos (Miguez, 2011; Srnicek, 2021; Zukerfeld, 2008). En esta misma línea de trabajo, los autores sostienen que la plataformización de la cultura además desarrolla rasgos identitarios-subjetivos puestos en función de la recopilación de datos personales para operar sobre emociones y deseos, y su posterior mercantilización (de Charras et al., 2022; Dolcemáscolo y Rusconi, 2021; Gendler, 2015; Mónaco, 2022; Srnicek, 2021; Zuboff, 2019; Zukerfeld y Yansen, 2020). Entre los análisis que abordan este eje son pertinentes aquellos trabajos que buscan otorgar definiciones y características sobre la vida en plataformas, visibilizando el sistema capitalista de los algoritmos, las distintas estructuras de las aplicaciones y los efectos o modos de gestionarlos en nuestras vidas cotidianas, y la educación entre ellos (Boczkowski y Mitcheltein, 2022; Cobo, 2019; Gurevich, 2021; van Dijck et al., 2018).

Sobre las plataformas educativas, son numerosos los estudios que las clasifican entre *e-learning*, *m-learning* o MOOC, entre otras; señalan las diferencias entre las comerciales y las de software libre, definen y proponen mejores usos según los objetivos didácticos buscados (Área Moreira y Adell, 2009; Millan Huamán, 2018).

3.3. Estudios sobre hacer escuela en pandemia

De la literatura producida durante el período de aislamiento hasta el paulatino regreso a la presencialidad, es pertinente retomar aquellos análisis sobre la modificación del tiempo y espacio escolar atendiendo a la reconstrucción del vínculo pedagógico en la continuidad educativa (Dussel, 2020; Dussel et al., 2020; Mazzeo et al., 2022; Murolo, 2020b; Terigi, 2020). Allí, los autores marcan las estrategias de los docentes, que a pesar de las incertidumbres del contexto, buscaron establecer espacios de conversación y trabajar en lo común con las condiciones tecnológicas que tuvieron al alcance.

Por otro lado, la suspensión de la presencialidad e incorporación abrupta de las tecnologías a la educación develó una transformación digital inconclusa sin un plan sistematizado para recurrir a la virtualidad como modo de enseñanza, lo que habilitó el avance de las plataformas privadas sobre los sistemas educativos (Cardini y D'Alessandre, 2020; Narodowski y Campetella, 2020; Puiggrós, 2020). La migración abrupta al mundo digital aceleró y profundizó las necesidades de adquirir conocimientos o habilidades propias de la digitalización como salida de emergencia y única garantía de continuidad pedagógica (Alzaga y Bang, 2021; Bang et al., 2023; Costa, 2021; Linne, 2022; Magnani, 2020; Villagran, 2022; Yaccar, 2020).

En este sentido, Cardini y D'Alessandre (2020) evidencian que la universalización del derecho a la educación está ligada a la necesidad de infraestructura y equipamientos necesarios. La falta de recursos generó nuevas desigualdades vinculadas a las brechas de accesos a dispositivos y conexión para acceder a la educación, pero también a otras de índole sociales y económicas (Artopoulos y Huarte, 2022; Bocchio, 2020; Di Piero y Miño Chiappino, 2020; Dussel, 2021; Fernández Enguita, 2020).

Desde el inicio del nuevo milenio el problema de la brecha tecnológica es tema de interés de diversos organismos internacionales que buscan gestionar el achicamiento de

la brecha a partir de recopilar datos cuantificables y vehiculizar propuestas de políticas públicas, culturales y educativas. Esta tarea tomó especial relevancia durante el período de aislamiento obligatorio y el posterior también. En este sentido, se destacan los informes sobre el estado de situación en América Latina y Argentina en particular.

La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) de las Naciones Unidas publicó una serie de informes especiales sobre el COVID-19. En el N°7 presentan datos sobre los niveles de acceso y las disponibilidades tecnológicas en la región para pensar en soluciones digitales contra el COVID-19 en las áreas de la salud, la educación, el comercio y el trabajo. Allí señalan que hasta julio 2020 la educación en línea había aumentado un 60%, pero que el 46% de los niños y niñas de entre 5 y 12 años de la región vivía en hogares sin conexión a Internet, lo que implica por lo menos la exclusión de más de 32 millones de niños y niñas (CEPAL, 2020, p. 9). En este contexto, la Argentina está posicionada como uno de los diez países con mayor acceso a dispositivos y conexión, debido a las políticas públicas de entrega de computadoras y programas de plataformas educativas libres (CEPAL, 2021).

Mientras tanto, los datos del Ente Nacional de Comunicaciones (ENACOM) relevaban que a comienzos del período de aislamiento solo un 62,9% de los hogares a nivel nacional tenían conexión a internet fijo, y un 36,71% en la provincia de Santa Cruz. Para septiembre de 2022 los datos aumentaron a 76,63% en la Argentina y 43,19% a nivel provincial. Dicho organismo, en 2020, presentaba como uno de sus lineamientos de gestión la reducción de la brecha digital, que en el marco de la pandemia se redirigió a la inversión en programas de conectividad para zonas adversas y en gestiones con empresas de telecomunicaciones para garantizar la gratuidad de navegación en plataformas educativas y liberación de datos (ENACOM, 2020).

Por su parte, Kelly y Soletic (2022) llevaron a cabo un informe de relevamiento para el IIPE-UNESCO⁴ denominado Políticas digitales en educación en América Latina donde recuperan los aciertos y fallas de dichos dispositivos para dar respuestas durante el período de suspensión de clases. En este sentido, coinciden con lo presentado hasta

4 Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

aquí: la falta de dispositivos y conectividad en los hogares constituyó una barrera en el acceso a la educación, pero fueron las políticas para achicar las brechas de apropiación y uso pedagógico de las tecnologías las que demostraron fuertes limitaciones. Asimismo resaltan que estas desigualdades se hacen más profundas entre mujeres, sectores con necesidades educativas especiales, poblaciones rurales e indígenas, y personas con discapacidades.

Hay que mencionar, además, los análisis de casos de inclusión de nuevas redes sociales y de sus posibilidades en los procesos educativos durante el período de aislamiento, que refieren a las plataformas de Zoom, WhatsApp, TikTok, entre otras, y rescatan las experiencias de comunidad virtual y las posibilidades de uso dependiendo de los niveles de acceso (Romero et al., 2021; Tobeña, 2020). Específicamente el trabajo de Schenone (2022), siguiendo a van Dijck, Latour y Maggio, construye categorías teóricas sobre la plataformización de la educación, considerándola una arquitecturas programable de acciones que configuran una forma diferente de conocimiento conectado a otros sistemas del nuevo entorno digital que deben activarse. Plantea tres axiomas teóricos: el tecno-pedagógico, que funciona sobre la materialidad y la relación con el sujeto; el de gestión educativa, en donde tiene centralidad el contenido para generar puentes entre competencias y contenidos, y el político, que requiere de un trabajo colaborativo entre Estado, pedagogos y expertos tecnológicos.

Dentro de los trabajos ya citados en este apartado, nos interesa retomar dos como antecedentes desde su perspectiva analítica y metodológica, ya que forman parte de investigaciones más amplias y fueron realizadas en aislamiento a modo exploratorio. En primer lugar, Mazzeo, Diosques y Langer (2022) buscaban abordar las tensiones del ser docente y hacer escuela a partir de la suspensión de la presencialidad en el nivel secundario del Partido de San Martín, y para ello entrevistaron a docentes. En segundo lugar, Linne (2022) buscaba explorar sobre las prácticas y dinámicas socio-educativas en escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y para ello realizó encuestas y luego entrevistas en profundidad. Ambas investigaciones coinciden en que fue necesario adoptar nuevas herramientas tecnológicas, y que las brechas de acceso y

de conectividad atrajeron mayores dificultades para realizar las tareas. Pero, a pesar de esos problemas, celebran el trabajo colaborativo y articulado entre equipos docentes o compañeros para aprender y utilizar las nuevas tecnologías. En cuanto a las demandas, en el trabajo con docentes, es claro el reclamo al Estado para activar un plan de inversión e inclusión digital que elimine las brechas y garantice la conectividad. Mientras que en la indagación con estudiantes, se pone el énfasis en la falta de motivación y de retroalimentación con los docentes.

3.4. Antecedentes regionales

El presente trabajo se inscribe dentro de una investigación más amplia realizada por el Centro de Intercambio y Reservorio de Información Social y Educativa (CIRISE) de la UNPA-UACO⁵, desde donde se articulan datos socioeconómicos con datos socioeducativos de la región del Golfo San Jorge. Es por ello que son fundamentales los trabajos realizados sobre las dinámicas del sistema educativo y su vínculo con los procesos de desigualdad urbana en Caleta Olivia (Almada et al., 2019; Grinberg et al., 2013; Guzmán, et al., 2020; Guzmán, 2023; Langer et al., 2019).

En este marco de indagaciones, retomamos los trabajos realizadas en contexto de aislamiento sobre la escolaridad y la experiencia de estudiantes y docentes en la región durante los procesos de virtualización (Alzaga, 2022; Alzaga y Bang, 2021; Grinberg et al., 2021; Martincic et al., 2022; Martincic y Langer, 2021; Villagran, 2022). Estas indagaciones realizadas a través de encuestas, conversatorios, narrativas y entrevistas *online* pretenden explorar las posibilidades de escolaridad durante el aislamiento. Algunas de las conclusiones en las que se aúnan estos trabajos señalan: las falencias de acceso y uso de las herramientas tecnológicas; la pérdida de sentido respecto a la demanda permanente de entrega de tareas; el agobio y el malestar generado por el solapamiento de los tiempos personales y escolares; el rechazo a la virtualidad y la necesidad de volver a la presencialidad, y la reivindicación de la escuela como lugar de acceso al saber y transmisión de la cultura.

En otro orden, los aportes realizados por Lucas Bang toman interés porque refieren a los

5 Universidad Nacional de la Patagonia Austral - Unidad Académica Caleta Olivia

estudios de apropiación tecnológica en la ciudad de Caleta Olivia (Bang, 2015, 2018, 2020). Desde el 2008 al 2016 llevó a cabo una investigación sobre los procesos de instrumentalización y equipamientos culturales en la construcción de la escolaridad de escuelas primarias de la ciudad. Allí pudo dar cuenta del avance y consolidación de la sociedad informacional a partir de la llegada de programa y herramientas digitales a las escuelas, en paralelo con el desarrollo de pedagogías de la participación y de las competencias que sostienen nuevas configuraciones sociales sobre los modos de actuar del sujeto participativo, creativo, comunicador, innovador, en donde el discurso escolar se unifica con el mediático.

También retomamos los aportes del Grupo de Trabajo sobre Internet, tecnología y cultura de la FHCS-UNPSJB⁶ que genera conocimiento sobre la apropiación de tecnologías en la región patagónica (Bianchi y Sandoval, 2014, 2017; Sandoval, 2021). Estas investigaciones abordan los problemas de la brecha digital, considerando que, si bien existe un mayor acceso nominal a las tecnologías de la información y la comunicación en la región (debido en parte a estrategias gubernamentales como el Plan Nacional de Telecomunicaciones “Argentina Conectada”), este crecimiento se ve condicionado por la falta de desarrollo en infraestructuras necesarias para mejorar la calidad de conectividad, con costos más elevados que en el resto del país que generan una disparidad mayor entre las ciudades capitales y las periféricas (Bang, 2015, 2018; Sandoval y López, 2018). Sobre este punto, Bang sostiene que estas disparidades derivan en una *brecha de circulación* que refiere a la calidad y velocidad de Internet en la región sur de la Patagonia, visibilizando que la falta de acceso genera exclusión, pero que el acceso tampoco garantiza la igualdad (Bang, 2020).

Por último, encontramos trabajos que dan cuenta del contexto educativo de la Provincia de Santa Cruz durante el lapso de aislamiento producidos por otros actores escolares como los trabajadores sociales o los maestros de apoyo (Cañizares, 2022; Cao y San Felice, 2021). En estos estudios se insiste en la falta de planificación por parte de las

6 Grupo de Trabajo de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de la Patagonia San Juan Bosco (FHCS-UNPSJB), vigente desde el año 2014, en donde también se nuclean investigadores de la RIAT.

instituciones y del Estado durante la virtualidad, lo que condujo a una mala comunicación entre secciones de los mismos establecimientos educativos y sobrecargó a estudiantes y docentes. Al mismo tiempo, se señala que estos desajustes corresponden a condiciones estructurales de la provincia, previos al COVID-19.

Capítulo 2: Marco Teórico

1. Procesos de digitalización

Ubicamos el presente trabajo en el centro del estallido de las nuevas dinámicas de la comunicación que modifican los modos de acceso y producción de bienes culturales. Nos referimos a los procesos de digitalización de la cultura y la comunicación.

Digitalizar es traducir información como textos, imágenes o sonidos a un formato que puedan tratar los microprocesadores, es el proceso de convertir información analógica en formato digital: datos continuos en representaciones numéricas. Pero, la digitalización es, ante todo, un fenómeno cultural impulsado por el cambio veloz y la adaptabilidad. Nos referimos a un entorno mediático regido por las dinámicas de los dispositivos tecnológicos que rodean al sujeto y modelan su percepción y cognición.

Estas transformaciones vislumbran un cambio de época, en donde la configuración de la *sociedad de empresa* propia del proyecto civilizador del neoliberalismo (que creció a la par de los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías de la información), va llegando a su fin, mientras que surge un nuevo régimen basado en tecnologías informáticas y digitales. Ellas configuran los modos de vida actuales, a través de una búsqueda por la compatibilidad digital que provoca una conversión en las habilidades corporales, las transformaciones en los usos del tiempo y el espacio, y los modos de relación con otros y el mundo.

Encontramos puntos en común entre los efectos de los actuales modos de comunicación y lo que implicó la imprenta en el siglo XV. La imprenta significó una revolución en las lógicas de escritura y alfabetización que estableció disidencias, entre quienes la consideraban como un medio tecnológico con diferentes usos, y quienes sostenían que colaboraba a una descontextualización, desconociendo las consecuencias no planificadas del cambio. Lo cierto es que estas modificaciones culturales se generaron por agregación y no por sustitución, es decir, en diferentes lugares, períodos y ritmos logrando una coexistencia e interacción entre los viejos medios, de la comunicación oral y manuscrita, con la nueva imprenta, debido, entre otros factores, a la baja tasa de alfabetización (Briggs y Burke, 2002, pp. 82-83).

Desde las condiciones de circulación, Manovich (2006) sostiene la hipótesis de que la imprenta solo modificó los medios de distribución, y que por su parte la fotografía del XIX solo impactó en la reproducción de la imagen, mientras que los medios informáticos del siglo XX revolucionaron todas las fases de la comunicación: la captación, la manipulación, el almacenamiento y la distribución en todo los tipos de textos, imágenes fijas y en movimiento, sonidos y construcciones espaciales. Desde la informática, explica el autor, esto se debe a que los “nuevos medios” se componen de datos numéricos, elementos que comparten el mismo código digital que posibilitan ser leídos en un mismo soporte: la computadora, el celular, es decir: las pantallas. Los mecanismos de almacenamiento de grandes cantidades de información, la posibilidad de copiar archivos sin pérdida de calidad y las estrategias de interacción entre medios distintos, constituyen la digitalización que estructura las dinámicas y lenguajes de los nuevos medios.

Estos cambios son vistos como transformaciones en los aspectos cognitivos, en donde Internet, la cantidad de canales y la disponibilidad de información actúan sobre las condiciones de la vida cotidiana y las capacidades de aprendizaje, al igual que sucedió con la imprenta, sostiene Piscitelli (2005). Por el contrario, Carlos Scolari (2015) asegura que no son equiparables estos cambios con la imprenta, ya que sus efectos solo se experimentaron por ciertos sectores sociales y culturales, mientras que las tecnologías en red penetran con una gran velocidad en todas las capas y generaciones sociales. En cambio, sí considera a las características de los medios actuales como parte de una nueva ecología de los medios que responden a un mundo en el que se transformaron las formas de producir, distribuir y consumir el conocimiento (Scolari, 2008, 2015).

En este sentido, a fines del siglo XIX y principios del XX se expanden en la sociedad los medios masivos de comunicación y las nuevas tecnologías de la información que asientan una nueva relación entre Estado, Mercado y Sociedad Civil. Se perfora la ilusión del control cultural en donde el libro y la escritura configuraban la matriz de pensamiento y surge una cosmovisión de mundo diferente. Las nuevas tecnologías no solo aportan más información, veloz y diversa, sino una representación del tiempo y del

espacio distinta a la que encarnó la Modernidad. La fábrica, como paradigma de este proceso, definió un modo específico de producción y consumo estandarizado, a la vez que determinó la temporalización de la vida, una forma de pensar y usar el espacio privado y el público, posicionando a la empresa como síntoma de época. Asimismo, señala Paula Sibilía, retomando a Foucault, la *sociedad disciplinaria* de este período, estableció una apropiación del cuerpo en términos de corrección y control, es decir, posible de ser corregido y enderezado a través de tecnologías de castigo, domesticación, adoctrinamiento y orden (Sibilía, 2010).

La nueva ilusión de control cultural de la digitalización, según Jonathan Crary (2015), se desarrolla en una lógica 24/7, donde no se diferencian los tiempos de trabajo y ocio, o el día de la noche, ya que hay una disponibilidad permanente de servicios y ofertas, y la vida humana se define a partir de su funcionamiento. Si bien el autor sostiene que en estas prácticas hay una continuidad de la modernidad con una profundización del capitalismo, coincide con Sibilía en posicionar como centrales de estos pasajes no a las tecnologías en sí, sino a los valores y creencias que ellas suponen y proponen. Se refieren a las velocidades y formatos de consumo que se convierten en estructurales de las prácticas cotidianas.

Este nuevo orden marca el proyecto civilizatorio que derivará en el Neoliberalismo, designado como *sociedad de control* por Deleuze, que se caracteriza por el desarrollo de tecnologías, empresas, infraestructuras, conocimientos y actores relacionados con la información y la comunicación. Flavia Costa describe este escenario como una nueva matriz normativa de los comportamientos que determina al *homo economicus* como prudente y responsable de optimizar su capital humano, sin coerciones pero también sin amparos del estado de bienestar (Costa, 2021, p. 41).

Los procesos de digitalización conducen a un tercer momento histórico que, en palabras de Sibilía (2017), da cuenta de un cambio de época, de una época limítrofe, un pasaje, una transición, de un régimen de poder a otro, que deja atrás el modelo organizacional de la modernidad y del capitalismo industrial, en donde ciertas características del neoliberalismo se intensifican y da lugar a otras.

En este sentido, el historiador Milad Doueïhi (2010) analiza dichas transformaciones desde una perspectiva cultural ya que considera que las tecnologías ofrecen una aparente democratización en la neutralidad de usos y recepción. En este sentido, señala que una “nueva civilidad instaurada por la cultura digital tiene su nuevo ecosistema [*que*] parece privilegiar el uso, ponerlo por encima de todo; prefiere, pues, la presencia al análisis, la localización a la sustancia, la visibilidad a la pertinencia” (Doueïhi, 2010, p. 29). El filósofo Franco Berardi comparte esta perspectiva y sostiene que “la mutación digital está invirtiendo la manera en la que percibimos nuestro entorno y también la manera en la que lo proyectamos. No involucra únicamente nuestros hábitos, sino que afecta, a la vez, nuestra sensibilidad y sensibilidad” (Berardi, 2017, p. 10).

Este complejo proceso resuena en las experiencias humanas, las modifica y transforma horizontes sociales, culturales, laborales y políticos generales, con una transformación directa en las subjetividades. Asimismo, Sibilia asegura que este movimiento también cambia los tipos de cuerpo que se producen, así como las formas de ser y estar en el mundo, es decir, los modos de construir subjetividades, que se encarnan en los cuerpos pero se embeben en una cultura intersubjetiva y genera presiones (2017, p. 19-20).

Además, la conversión digital se acelera a medida que aumenta la cantidad y velocidad de información disponibles a través de las redes, que afecta a la infoesfera que habitamos, es decir, el sistema de signos a través del cual comprendemos el mundo. Según Berardi (2017), la aceleración reconfigura la sensibilidad, aquella que posibilita comprender lo implícito, a favor de una estimulación constante y vertiginosa, de una hipersaturación del entorno mediático. Esto provoca un colapso nervioso y atencional, un desfasaje entre lo percibido y lo recibido, que en la búsqueda por la adaptación desencadena la desconexión o las patologías.

Esta cacofonía entre la información digitalizada y las capacidades humanas genera, en su afán de adaptación, una búsqueda por convertir los aspectos simbólicos y físicos de la vida humana en datos posibles de ser analizados, comparados y medidos a través del lenguaje binario, generando intercambios entre soportes y lenguajes. También implica una microfragmentación y multiplicación de las operaciones en el mundo. Esta

metamorfosis, según Costa, responde a las cualidades del orden informacional que se estructura en: la *datificación*, conversión de lo existente en dato; la *digitalización*, a partir de la descomunal cantidad de datos disponibles; la *protocolización*, que posibilita la interconexión entre plataformas y dispositivos; la *vigilancia*, como fenómeno que se construye en experiencia vital general y ubicua, y la *mercantilización* de todos los dominios de la vida (Costa, 2021, pp. 38-39), que desarrollaremos en los siguientes apartados.

2. Capitalismo informacional y precarización de la vida

Como parte de los procesos de digitalización de la vida hubo una re-conversión capitalista de la producción industrial a la posindustrial, es decir, la transición de una economía centrada en fabricar y movilizar bienes materiales *-capitalismo industrial-* a otra basada en elaborar y movilizar bienes y servicios *-capitalismo informacional o cognitivo-* (Boutang, 2014; Castells, 1995, 2005; Miguez, 2011; Zukerfeld, 2008). La decadencia del modelo económico causó un gran cambio en las condiciones generales de empleo seguro asociado a las fábricas, tendiendo ahora hacia la tercerización, flexibilización y modelos de negocios austeros (Srnicek, 2021).

La precarización laboral, como *tecnología de gobierno* (Lorey, 2016), logra condensar diferentes aspectos sobre lo que implica ser y estar en el mundo actual en donde la rotación permanente, la subcontratación y el *home office* (desterritorializado de instituciones y Estados) marcan el ritmo y condiciones de trabajo. Estas características se establecieron durante el neoliberalismo y se profundizaron en los últimos años a través de salarios individualizados, la pérdida y la erosión de los derechos sindicales, y la demanda de la capacitación permanente, que afecta tanto a los empleos informales asociados a servicios de baja calificación, como a los formales generadores de bienes cognitivos altamente calificados (Zukerfeld, 2020).

Pero estas condiciones no se restringen al ámbito laboral, sino que se traducen también en una vida precarizada, diseñada bajo las lógicas de la sobreexplotación para rendir más y mejor, y así lograr las metas propuestas en carácter individual. Esta lógica hace referencia a la teoría del capital humano que sostiene que cada individuo posee un

conjunto de cualidades físicas y psicológicas que a través de técnicas y prácticas de maximización y mejora podrán alcanzar su mayor potencial (Alvaro et al., 2021; Pennisi, 2023). Esta idea encierra un conjunto de pre-conceptos que estructuran la ideología neoliberal, como: la potencia individual, ya no colectiva y protegida por el Estado, sino como responsabilidad propia; los atributos, conocimientos o condiciones genéticas como bienes que *deben/pueden* generar ganancias; una lógica económica que se prioriza sobre otras; la valoración del consumo como inversión -generalmente en sí mismo/a- y, una búsqueda de obtención de ganancias de los propios atributos. Concluimos, entonces, que la construcción de este nuevo *homo economicus* es hegemónica, por lo tanto factible de ser gobernable e influenciable.

Las exigencias permanentes sobre la gestión de los cuerpos y la racionalización de las capacidades para lograr una maximización individual, refieren a las nociones de *empresarios de sí* de Foucault (2007) o *sujetos de rendimiento* de Byung-Chul (2012), que tienden a estar emparejados con las capacidades de resiliencia, reinención, creatividad, adaptabilidad y habilidades para todos los ámbitos de la vida formal y afectivos. Estos procesos de producción de subjetividades, que forman parte de la construcción de una época, trabajan sobre la autoestima de los sujetos provocando sufrimiento y depresión, a la vez que ocultan las condiciones de desigualdad social, económica y de derechos a nivel colectivo y global.

Desde la perspectiva de Franco Berardi (2017), esta nueva época se denominaría *semiocapitalismo*, ya que configura las relaciones entre lenguaje y economía, basado en la producción, intercambio y acumulación de signos abstractos⁷. El filósofo sostiene que el sufrimiento mental se convirtió en una epidemia social y que la principal fuente de las patologías es la precarización laboral que provoca una competencia en el área de las relaciones interpersonales, a partir de la pérdida de solidaridad y la desarticulación social.

Estas condiciones generan estrés constante de la atención, reducción del tiempo disponible para los afectos, soledad, miseria existencial, seguido de angustia, *bournot*,

7 Se distancia del *capitalismo cognitivo*, ya que considera que el capital no posee el conocimiento, sino que explota al portador del mismo, es decir, al trabajador.

agotamiento mental, pánico y depresión. Entonces, los malestares que develan dolor, negatividad, displacer o incapacidades físicas y psicológicas, son tratados a través de *tecnologías de optimización* (Rose, 2012) aplicadas en psicofármacos o en auto-mejoras (biológicas, estéticas o quirúrgicas), así como en discursos de empoderamiento, en pos de eliminar los padecimientos y favorecer el mayor rendimiento. Por ello, Berardi señala que la relación entre economía y psicopatologías es cada vez más estrecha, porque el sistema capitalista explota el trabajo cognitivo precario, ahora extendido a la mayoría de la masa trabajadora y no a una minoría.

El imperativo de la sobreexplotación laboral y personal, es propio del proceso civilizatorio actual y se empareja con un principio ordenador en donde la vida y los cuerpos se conciben como información. Por lo tanto, las tecnologías digitales son las que configuran los modos de vida, en una búsqueda por la compatibilidad digital que provoca una conversión en las habilidades corporales (Sibilia, 2010).

Ahora bien, el desarrollo hasta aquí planteado sobre las características y cualidades sociales, económicas y culturales del nuevo capitalismo, son fundamentales para comprender la propuesta de las plataformas digitales, así como su uso y consumo de parte de los usuarios. En este sentido, consideramos a las plataformas digitales como dispositivos que condensan los aspectos propios del capitalismo actual: por un lado, un modelo de negocios basado en la explotación de trabajo cognitivos -precarizado- estructurado sobre la mayor extracción de datos jamás registrado. Por otro lado, una tecnología de la comunicación que posibilita nuevos modos de circulación de la información, decodificación de multilenguajes y una interactividad entre usuarios que gestionan sus rasgos identitarios y subjetivos *online*.

Nick Srnicek, quien acuñó la noción de *capitalismo de plataformas* (2021), define a las plataformas como infraestructuras digitales que permiten la interacción entre grupos, es decir que intermedian entre clientes, anunciantes, proveedores de servicios, productores e incluso objetos físicos (p. 45). En este sentido, las plataformas se constituyen como un modelo de negocios altamente rentable, basado en una extracción descomunal de datos en tanto materia prima que posibilita que otros servicios, bienes y tecnologías se

construyan sobre la plataforma. De esta manera, acapara más usuarios y se transforma en un medio de base digital que simplifica el registro, almacenamiento y acumulación de datos.

Ante esta estructura, Srnicek indica que las plataformas poseen un carácter monopolístico, ya que el *efecto de red* genera que a mayor cantidad de usuarios más valiosa se vuelve la marca. Para que eso suceda las plataformas son diseñadas de manera tal que aseguran la usabilidad de modo intuitivo y sencillo para los distintos tipos de usuarios.

Dentro del período del capitalismo informacional, Mariano Zukerfeld (2020) retoma los análisis de Castells y propone dividir el recorrido histórico en dos fases. La primera, denominada Fase de Redes (1970-2000)⁸, que se caracteriza por definir un modelo de ganancias en base a la masificación de las tecnologías digitales e Internet, y la lenta descomposición de las estructuras propias del capitalismo industrial. La segunda es la Fase de Plataformas, (2000 a la actualidad),⁹ dominada por los modelos de ganancias basados en la apertura y la provisión de bienes informacionales como servicios y rasgos identitarios-subjetivos vinculados a la ubicuidad de las plataformas, de Internet y sus algoritmos, que expone el carácter ideológico de las plataformas (Zukerfeld y Yansen, 2020, p. 14). Además de tener acceso a toda la información sobre gustos y deseos de los usuarios, las plataformas también orientan y gestionan su atención para inocular deseos y operar sobre las emociones.

3. Pantallas y Plataformas: características de la comunicación digital

Las nuevas formas de comunicación inscriptas en los nuevos procesos de producción capitalista requieren de una reflexión sobre la materialidad de los objetos digitales desde las relaciones entre sujeto-objeto, o entre hombre-máquina dentro en una cultura técnica que modifica las experiencias sociales, culturales, políticas y educativas (Crovi Druetta, 2017; Doueihy, 2010; García Farjat y Salguero, 2019; Hui, 2017; O’Niel, 2017;

8 Período caracterizado por otros autores como *sociedad posindustrial* (Bell, 1973), *sociedad de control* (Deleuze, 1992) y *sociedad de la información* (Castells, 1995).

9 Período caracterizado también como *sociedad del conocimiento* (UNESCO, 2005); *capitalismo emocional* (Illouz, 2007); *era farmacopornográfica* (Preciado, 2008); *sociedad del cansancio* (Byung-Chul, 2012); *sociedad postmedia* (Guattari y Rolnik, 2013) y *capitalismo de vigilancia* (Zuboff, 2019), además de los ya mencionados en este escrito.

Simondon, 2007; Srnicek y Williams, 2019; van Dijck, 2016). Es por ello que analizar la cultura dentro de la digitalización no solo consiste en comprender la socialidad actual, sino también en considerar las alteraciones que producen las estructuras tecnológicas en los modos de conexión, creación e interacción humana.

Las características del orden informacional requieren, como ya vimos, de una *datificación*, traducción de lo analógico a lo digital; una *digitalización*, acumulación de datos medibles y cuantificables y una *protocolización*, que posibilita la interconexión entre plataformas y dispositivos (Costa, 2021). Y es en el soporte de las pantallas portables en donde este protocolo se hace posible. Las nuevas pantallas de los *smartphone*, *tablets*, *netbooks* y *notebooks* condensan las principales características de la comunicación digital, gracias a los procesos de miniaturización de los dispositivos, la conexión en red y la ubicuidad de los usuarios, en tanto capacidad de estar en muchos lugares al mismo tiempo.

Leonardo Murolo (2012, 2016, 2017, 2020) define a las *nuevas pantallas* -en oposición a las afianzadas del cine, la televisión y el video- como tecnologías de la comunicación, que engloban a las plataformas posibilitando la circulación y decodificación de multilenguajes audiovisuales y la interactividad entre usuarios que buscan una representación en ellas. Según el autor, las nuevas pantallas abarcan dos variables: una como tecnologías y otra como plataformas. La primera, en tanto tecnología, refiere al *hardware*, estos son aparatos digitales que posibilitan el funcionamiento del *software*, y a aplicaciones que permiten la presencia simultánea de multilenguajes (textos, imágenes fijas y en movimiento, animaciones y diseño), en conjunto con la interactividad de los usuarios. La segunda variable, pantallas en tanto plataformas implica que son “espacios donde poder narrar audiovisual con conciencia de su circulación y decodificación” (Murolo, 2012, p. 557). En suma, en un celular, una *netbook* o una *tablet* pueden circular y reproducirse los productos audiovisuales, pero además es allí en donde se reflexiona sobre su consumo.

Las dos variables de las pantallas, presentadas aquí, remiten asimismo a la noción de convergencia, acuñado por Henry Jenkins (2008), en su dimensión tecnológica, en tanto

que en el mismo dispositivo confluyen distintas técnicas y acciones de la televisión, teléfono, internet, videojuegos y contenidos, entre otras. Y en su dimensión cultural refiere a los usos y apropiaciones de las tecnologías por parte de los sujetos sociales que generan prácticas y dinámicas donde se articulan nuevas narrativas con modos de circulación y consumo. Este sistema requiere de tecnologías digitales polivalentes, en tanto que puedan responder a la conexión, digitalización, portabilidad y circulación de datos que aseguren el acceso a la información y la digitalización de la cultura.

En este sentido, José van Dijck (2016) sostiene que la digitalización se convirtió en un ecosistema de los medios conectivos, en donde cada plataforma se comporta como *microsistemas*, que mutan en relación a los otros organismos. Al mismo tiempo, producen las nuevas normas de socialidad, tomando como modelo los procesos de la presión de pares como objeto de manipulación y modelos a seguir. Por su parte, Scolari señala que estas lógicas corresponden a una superposición entre tecnología y cultura o de nuevos ecosistemas culturales, ya que “la multimedialidad o la convergencia retórica dejan de ser algo más que una suma de medios en una única pantalla: los lenguajes comienzan a interactuar entre sí y emergen espacios híbridos que pueden dar origen a nuevas formas de comunicación” (Scolari, 2008, p. 104).

A modo de ejemplo, sobre cómo funcionan las plataformas en sus múltiples dimensiones: modelo de negocios, función polivalente de la comunicación, y lugar de interacción, tomamos el caso de YouTube como paradigma. El sitio y sus usuarios fueron evolucionando, y los formatos se institucionalizaron en paralelo con la organización algorítmica que estipula una serie de pasos a seguir para asegurar la visibilidad y el éxito de los videos. Sus características principales son: una enorme capacidad de absorción de formas de comunicación y contenidos; jerarquización de información a través de algoritmos y no por criterios sociales o culturales; accesibilidad desde cualquier pantalla; yuxtaposición de información, entretenimiento, texto, imagen y sonido; comunicación interpersonal con productores/ consumidores (Varela, 2014, p. 282); contenidos breves; de acceso veloz donde se prioriza el acceso y la carga rápida antes que la calidad, y finalmente su cualidad de archivo caótico, monumental y

colaborativo (De Cicco, s. f., p. 32).

Las propiedades de las comunicaciones digitales detalladas por Varela y de Cicco redefinen los modos de acceso a la cultura. La plataforma YouTube especificó los modos de generar contenidos para el consumo en pantallas, a la vez que consolidó usuarios y audiencias que se alejaron de las prácticas mediadas tradicionales. Ahora la participación, interacción, producción y retroalimentar forman audiencias activas, que pueden elegir y decidir qué ver y cuándo, pero además pueden interpelar al medio. Este nivel de convergencia, en donde las redes sociales juegan un rol primordial, posibilita que la recepción se convierta en una experiencia colectiva, a través de las pantallas.

Por último, las características restantes del orden informacional (luego de datificación digitalización y protocolización): la *vigilancia* y la *mercantilización* de todos los dominios de la vida, nos remiten a la gestión de los rasgos identitarios-subjetivos de las plataformas. La corriente del capitalismo de plataformas sostiene que aquí se expone el carácter ideológico de las empresas, ya que en un principio se presentan como neutrales, solo como herramientas de uso, cuando en realidad, además de tener acceso a toda la información sobre gustos y deseos de los usuarios, también orientan y gestionan su atención. En este sentido, las plataformas son diseñadas para inocular deseos, operar sobre las emociones (Harari, 2016; Illouz, 2007; Zuboff, 2019) y mercantilizarlas.

Al respecto señalan Zukerfeld y Yansen (2020): “de este modo, aquello que es vivenciado como una experiencia íntima, particular, propia de cada sujeto, es cada vez más en el capitalismo informacional, una experiencia construida intencionalmente por plataformas digitales” (p. 9). En suma, las plataformas establecen la retórica y códigos de una construcción hegemónicas de nuevas subjetividades sobre la intimidad que se vuelve pública -extimidad-, estas permiten que las relaciones sociales, mediatizadas por imágenes, se vuelvan espectáculo (Debord, 1998; Groys, 2014).

El término *extimidad*, acuñado por Sibilía (2017), refiere a una exhibición de la intimidad a través de mecanismos de edición, pero también de construcción de un yo como personalidad de espectáculo, que muestra, que dice, que expone. Los roles e interacciones en las pantallas poseen pautas específicas de puesta en escena, de pose de

los cuerpos, iluminación, expresiones, diálogos y gestos atravesados por los dispositivos técnicos, que a su vez buscan generar determinadas respuestas, de manera que se consolida la hegemonía de los cuerpos y deseos representados.

A partir de esta lógica, Ariel Gurevich considera a las plataformas como lugares de construcción / comunicación del sí (PCS), como dos momentos de un mismo proceso que tiene como objetivo “la producción de una imagen discursiva del sujeto (el yo)”, que “suponen una correspondencia entre el yo *online* y el yo *offline*, y una retorización aprendida” (Gurevich, 2021, p. 12). De la misma manera, Eva Illouz (2007) plantea un yo psicológico privado que aprende de sí mismo para poder presentarse y representarse de manera pública (p. 226), y Linne (2020) retoma la noción de *performances* de intimidad *online*, como una puesta en escena que se gestiona.

Esta dimensión de las plataformas como gestoras de los rasgos identitarios-subjetivos devela la relación recíproca entre tecnologías, contextos y usos, propia de la socialidad actual. Las estructuras tecnológicas no determinan a la sociedad, a sus cambios culturales, económicos y políticos, sino que es un proceso complejo que requiere de marcos de funcionamiento en donde la tecnología se desarrolla según los modos de vida de cada cultura (Williams, 2011). En los dispositivos, en las plataformas, en las pantallas y en sus usos hay una expresión de la sociedad, de sus modos de producción, valores y mandatos.

Esta perspectiva suscita otros debates a propósito de la relación que se establece entre sujetos sociales y los medios de su época. En este sentido, Marshall McLuhan consideraba a los medios como *especies* que vivían en el mismo ecosistema y establecían relaciones entre sí, para definir su significado y existencia (Scolari, 2015, p. 30). Desde la antropología, Oscar Grillo (2005) plantea las metáforas de *Internet como parte del mundo*, en tanto herramienta y espacio social que se utiliza para extender otras prácticas sociales; y la de *Internet como un mundo aparte* que supone la capacidad de la red de crear nuevas relaciones entre personas, producir nuevas identidades e identificaciones. Asimismo, Mark Deuze (2012) diferencia entre vivir *con* los medios, asumiendo a estos como ajenos, a los que podemos controlar y desconectar; y por otro lado, vivir *en* los medios, lo que admite que nada tiene lugar fuera de ellos. A su vez,

Nick Couldry (2004) había sintetizado que la cultura digital correspondía a un amplio espectro de prácticas creativas y participativa, a las que denominó *prácticas mediáticas*. Luego, sistematizó esta perspectiva como *mediatización profunda* (2016), resultado de una retroalimentación constante entre los medios y el orden social, provocando nuevas características (Boczkowski y Mitcheltein, 2022, p. 42).

En este sentido, es propicio recuperar la noción de nuevo *sensorium* de Walter Benjamin (1936), en tanto nuevo esquema de percepción del mundo, impensada previamente, que cala y modifica las dimensiones del espacio y el tiempo, ya que la dominación cultural de la pantalla ahora y de la reproductibilidad técnica en los '30, trasciende la virtualidad y logra modificar los modos de ser y estar en el mundo. A partir de la posibilidad de *acercamiento* que habilita la técnica, se transforman las experiencias conocidas y surgen nuevas donde cambian los modos de percepción y de lectura, ahora colectivo y en base a la experiencia (Gómez y Racioppe, 2016; Martín-Barbero, 1991; Murolo, 2020).

Las pantallas no son simples herramientas de comunicación, sino que posibilitan accesos diferentes a la cultura, estructuran una nueva matriz de pensamiento ligada a una lectura hipertextual y fragmentada, actúan sobre la performatividad del ser y estar, también sobre la gestión del *yo* orientada a captar la atención, inocular deseos y mercantilizarlos. Asimismo, generan efectos de ansiedad sobre el vínculo establecido con los dispositivos como: la nomofobia, miedo a estar separado del teléfono o desconectado; el FOMO (*Fear of Missing Out*) traducido como miedo a perderse algo o quedar afuera de experiencias y conversaciones, generando una vulnerabilidad *online*; *binge watching*, el visionado de forma pseudocompulsiva, de capítulo de series o *reels*, sin cortes, y la infoxicación, que implica la sobrecarga o saturación mental originada por el bombardeo de la gran cantidad de información recibida por día, entre otras patologías. A pesar de estas condiciones, en las pantallas también se posibilitan nuevos procesos sociales de re-significación, apropiación y usos de las tecnologías por parte de sujetos sociales.

4. Usos y apropiaciones

La Teoría de los Estudios Culturales, surgida a fines de los ‘50, se define como una práctica teórica e interpretativa, que analiza, se pregunta y reflexiona sobre el sentido o significado de las prácticas sociales, culturales y políticas. Así, los estudios exploran al sujeto que le da sentido al mensaje, que lo interpreta y lo analiza. Desde esta corriente el consumo cultural se conforma en un espacio de conocimiento y de disputa de poder.

Entonces, si bien hacemos referencia a que las nuevas dinámicas de la comunicación digital generan efectos en los usuarios, nos alejamos de las perspectivas deterministas de las tecnologías que las consideran independientes y con capacidades para moldear a la sociedad. En línea con la perspectiva de Raymond Williams, referente de los Estudios Culturales, es pertinente considerar la correspondencia de causa y efecto entre una tecnología y una sociedad, una cultura, ya que existe una relación operativa entre un nuevo tipo de sociedad expandida, móvil y compleja, y el desarrollo de una tecnología de las comunicaciones (Williams, 2011, p. 33).

Como desarrollamos en los apartados anteriores, las correspondencias no son lineales ni directas, pero es en esa relación con el contexto y sus usos donde se pueden definir las prácticas sociales, los marcos de conocimiento y los contratos de lectura que se establecen entre sujetos/sociedad y una tecnología. Es por ello que consideramos poderosa la perspectiva de los usos de las tecnologías para el análisis de la presente tesis, ya que posibilita pensar en las negociaciones, disputas, resignificaciones de los sentidos propios de la hegemonía de las tecnologías de la comunicación (Murolo, 2017).

Por su parte, la corriente de la *domesticación* proporciona un marco para analizar el modo de inserción de las tecnologías en el hogar y lo presenta como una lucha entre el usuario y estas, donde el sujeto pretende domar, ganar, controlar, dar forma o atribuir significado al artefacto (Ward, 2006). Roger Silverstone, referente de esta perspectiva teórica, observa cómo la tecnología ingresa al hogar y es *domesticada*. Este enfoque sostiene que una tecnología es un fenómeno que debe ser considerado y estudiado tanto en el contexto doméstico y familiar como en el local y nacional de las realidades sociales, políticas y económicas. Es un medio de comunicación internalizado en los

hogares como aparato tecnológico y como sistema de valores.

Para poder comprender cuál es el vínculo entre la vida doméstica y el aparato, Silverstone desglosa el concepto de *domesticación* en tres dimensiones: hogar, familia y casa. El *hogar* se define como el lugar físico particular que despierta determinados sentimientos. Por su parte, la *familia* es la realidad o unidad social, en donde generalmente sus integrantes realizan los consumos electrónicos. Finalmente *casa* refiere a la realidad o recursos económicos, por un lado ligado a lo público pero también a los valores creados y negociados dentro en la familia, por eso es definida como economía moral.

Entonces, en el intercambio entre lo público y lo privado se pone en juego la capacidad del *hogar* o *familia*, para crear una identidad sociocultural y mantener su autonomía como una unidad económica. Aquí toman relevancia los objetos tecnológicos que se consumen como bienes materiales, fabricados y promocionados para determinado uso, desde el ámbito público en donde son producidos y distribuidos. Pero también como simbólicos ya que transmiten mensajes y significados procesados en el ámbito privado, donde son consumidos y apropiados. Este proceso presenta una doble articulación del dispositivos en la cultura doméstica.

Silverstone, Morley y Hirsch (1996) proponen cuatro fases para describir los usos sociales de las tecnologías de la comunicación y para diferenciar los procesos de consumo: apropiación, objetivación, incorporación y conversión. Luego amplían a seis para considerar las etapas anteriores vinculadas al mercado: mercantilización e imaginación, que no consideraremos en para el presente análisis. La fase de apropiación, responde a la adquisición del objeto del espacio público y el ingreso al privado en donde se construye significación; la objetivación, es el proceso por el cual se evidencian las valoraciones a través de su ubicación espacial en el hogar; la incorporación, refiere a las formas y necesidades de usos de los dispositivos; y la conversión, son los mecanismo y significaciones producidos en recepción puestos en juego en el espacio público (Car, 2023; Murolo, 2020a; Silverstone et al., 1996).

Otro aporte fundamental para comprender cuáles son los usos de las tecnologías es el

concepto de *brecha digital*, que si bien es propio del determinismo ya que refiere a las condiciones materiales, Rodríguez Gallardo (2006) lo retoma y amplía en función de indagar sobre otros aspectos sociales y culturales más allá de la infraestructura.

Particularmente, el término brecha digital toma relevancia desde la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información en Ginebra (2003) en donde se aprobaron la Declaración de Principios y un Plan de Acción que apuntaban a reducir las brechas de acceso a los bienes tecnológicos para garantizar el desarrollo pleno de las sociedades a partir del acceso a la información y conocimiento. En este sentido, el libro de Rodríguez Gallardo *La brecha digital y sus determinantes* (2006), es fundacional en el análisis del fenómeno ya que presenta un extenso recorrido conceptual sobre el acceso a las tecnologías de la información y comunicación y a Internet en términos de desigualdad social, políticas y económica, entre individuos y sociedades.

Los estudios sobre la brecha digital en educación particularmente hacen referencia a los desajustes en el acceso a las tecnologías de la información, comunicación y conectividad, ya sea por ausencia de infraestructura tecnológica o por carencias de habilidades, saberes, capacidades y usos para manejar los instrumentos de la convergencia, y por lo tanto, participar de la cultura digital (Artopoulos, 2017; Artopoulos y Kozak, 2011; Benítez Larghi, 2017; Covi Druetta, 2002; Dussel, 2012a; Echeverría, 2008; Magnani, 2020; Martínez Domínguez y Gómez Navarro, 2019; Rivoir, 2019). Este aspecto de la brecha también es nombrado por diversas investigaciones como “desigualdad digital” (DiMaggio et al., 2001, 2004; Reygadas, 2008; Rivoir y Lamschtein, 2014).

La noción de brecha de uso (Benítez Larghi, 2013; Dussel, 2012a; Esnaola, 2010) refiere a la distribución desigual de habilidades y competencias tecnológicas entre diferentes sectores de la población según el género, la edad, las habilidades sociales y digitales (Escuder, 2020), donde unos conforman las elites informacionales, porque suponen ser activos, mientras que otros sectores realizan usos pasivos de las tecnologías (Bang, 2020). Por otro lado, en los primeros meses de aislamiento, el sociólogo Fernández Enguita (2020) marcó la existencia de tres brechas también, la primera de

acceso, refiriendo a lo mismo que los autores anteriores; la segunda de uso, pero aquí considera el tiempo de conectividad, el uso de los dispositivos y la calidad del uso, y finalmente la brecha escolar, referida a las habilidades de los docentes, su disponibilidad de recursos y la adecuación de plataformas para el apoyo a la enseñanza. Consideramos relevante este aporte para la presente tesis, ya que nos permitirá reflexionar sobre los aspectos del tiempo destinado a las pantallas y luego sobre cómo las dificultades o desigualdades se plantean en términos de habilidades desde ciertas perspectivas.

Las diversas acepciones de brecha hicieron necesaria la aparición de otros términos que permitieran abarcar diferentes aspectos de los usos. En este sentido, el término de *apropiación de tecnologías* posibilita pensar de manera más detallada las relaciones entre los sujetos o los grupos con las tecnologías. Morelas y Loyola (2009) encontraron en los estudios culturales el abordaje teórico sobre el concepto apropiación a partir de categorías de comunicación y consumos culturales; además concibieron la importancia que adquieren las tecnologías en la configuración de la vida juvenil en términos de identidades, vínculos, anonimato, interacciones, construcción de ciudadanía, relaciones sexo-afectivas y el condicionante socio-económicas para la apropiación de tecnologías. En esta misma línea, Amado y Gala (2019) definen a la apropiación de tecnologías como una práctica de “hacer propio lo ajeno”, es decir hacer propia una tecnología que le es ajena al sujeto, y señalan que:

El foco de estos estudios está puesto en el modo en que personas y/o colectivos sociales acceden, aprehenden y dotan de sentido sus prácticas en relación con tecnologías no creadas por estos. Los diversos estudios que adscriben a esta mirada se han ocupado en las últimas décadas de analizar estas prácticas teniendo en cuenta los contextos culturales, socioeconómicos e históricos diversos y desiguales en que estos actores se apropian de las TIC. (p. 53)

En este sentido, la apropiación de tecnologías se constituye en una práctica mediante la cual los sujetos expresan sus necesidades e intereses, a partir de negociaciones, decisiones y condiciones a través de las cuales los sujetos incorporan estas tecnologías. Los debates e investigaciones están vigentes y hay una continua actualización con una

profundización en el entendimiento de las condiciones sociales, económicas, políticas, regionales y culturales que posibilitan diferentes modos de apropiación de las tecnologías (Cabello, 2021; Cabello y Lago Martínez, 2022; Cabello y López, 2017; S. Lago Martínez, 2015, 2019; S. Lago Martínez et al., 2018; Morales y Loyola, 2009; Morales y Vidal, 2022; Rivoir, 2020; Rivoir y Morales, 2019).

5. Devenir entre lo escolar y lo digital

En el campo de la educación, la discusión sobre la inclusión de las tecnologías en las escuelas lleva casi un siglo tensionando el vínculo escolaridad-tecnología, tanto en su dimensión simbólica como instrumental (Armella, 2016; Carli, 2000; Dussel, 2009, 2011, 2020; Grinberg, 2011; Huergo, 2007; Martín-Barbero, 1996, 1999, 2002; Sibilia, 2012). Esta presión se produce porque la escuela organiza los tiempos, los modos y los materiales de aprendizajes. En ella se gestionan los procesos de selección, distribución y apropiación de la cultura a partir de reglas de control y funcionamiento institucional participando activamente de los mecanismos de construcción cultural y su reproducción (Bourdieu, 1997; Varela y Álvarez Uría, 1991).

A pesar de las tensiones y los debates, existe un acuerdo sobre que las tecnologías son necesarias en la enseñanza. Esto conlleva actualización, reflexión y capacitación permanente, así como también criterios pedagógicos y didácticos claros para que las TIC no se conviertan en una innovación en sí misma, desarticulada del resto de las actividades escolares, tendiente a modernizar la escuela (Gvirtz et al., 2022, p. 180).

Más allá de los procesos de institucionalización de las tecnologías, lo cierto es que hay un sustrato que se transformó en las últimas décadas. Martín-Barbero (2009) señalaba que la tecnología dejó de ser instrumental para convertirse en estructural de la sociedad afectando nuevos modos de percepción, de lenguaje, de sensibilidades y de escritura. Por otro lado, clasificó una serie de desórdenes del saber escolar tal como se conocían y heredados de la modernidad. Los desplazamientos exigen saberes especializados y un nuevo tipo de tecnicidad, debido a que las nuevas tecnologías ya no son máquinas industriales sino informacionales, lo que provoca un cambio en la relación cuerpo-máquina y una descentralización del saber. Los saberes más importantes y socialmente

valiosos dejan de pasar por la escuela y descentran a la cultura occidental de su eje letrado: el libro es relevado de su centralidad ordenadora por la hipertextualidad (Martín-Barbero, 2002).

En la misma línea, sostiene Inés Dussel (2018) que los medios digitales generaron cambios profundos en la infraestructura de la cultura, como la posibilidad de registro y archivo digital, portable y transferible, acompañado por la expansión de la conectividad y datificación de todos los aspectos de la vida. Estas condiciones permiten reflexionar sobre cómo se registra, preserva, transmite y procesa la experiencia humana, así como de organizar y registrar el conocimiento. Es por ello que una pregunta que se desprende de estas investigaciones es ¿cómo impactan los nuevos medios digitales en la escuela como institución encargada de la transmisión de la cultura letrada?. Ante la necesidad de pensar en las dimensiones cognitivas, estéticas y analíticas de las que son portadoras las nuevas tecnologías y las pantallas, y sus efectos en los jóvenes, Dussel retoma los procesos de alfabetización digital. No obstante supo advertir sobre el carácter instrumental de algunos modos de inclusión digital solo concentrados en los usos y manejos de las TIC, con una connotación reduccionista sin considerar los sentidos y modos de uso (Dussel, 2009; Dussel y Quevedo, 2010).

Alfabetización digital es un concepto clave en la articulación entre las TIC y la educación, que ha sido parte de una extensa literatura sobre cómo incluir el aspecto digital a la alfabetización escolar de lectura y escritura (Buckingham, 2005; Dussel, 2009; Echeverría, 2008; Ferreiro, 2011; Gee, 2004). El enfoque crítico de los medios de comunicación, desde una perspectiva sociocultural, considera a la alfabetización digital “como un conjunto de prácticas sociales que implica la capacidad de leer y escribir comprensivamente y usar información en múltiples formatos y soportes, con diferentes propósitos y en contextos específicos” (Pini y Mihal, 2017, p. 5).

La inclusión de aspectos cognitivos, emocionales y contextuales al proceso de aprendizaje pone en el centro las ideas de ambiente o entorno digital (Boczkowski y Mitcheltein, 2022) que asegura un cambio de paradigma en el aprendizaje: de uno centrado en la transmisión de información y conocimiento, a otro que impulsa la

exploración, el ensayo y error, y la innovación como formas de aprender. Esta perspectiva invita a incluir las distintas pantallas, medios de comunicación, videojuegos y programación en la educación como un aprendizaje crítico y reflexivo sobre las tecnologías (Aparici, 2010; Baricco, 2020; Gee, 2004; Iperatore y Gergich, 2017; Levis, 2001, 2016; Orozco Gómez, 2004; Orozco Gómez y Franco, 2014).

Estos productos apelan a lenguajes narrativos basados en la velocidad y fluidez sobre formatos de impacto, en diálogo con otros géneros o contenidos, ubicados en plataformas que posibilitan la portabilidad y ubicuidad, así como una lectura hipertextual y fragmentada que requiere de una multiatención. Sobre el hipertexto en tanto modelo organizador de aprendizaje y conocimiento, al decir de Martín-Barbero, las investigaciones (Clément, 2000; Ferreiro, 2018; Giddens, 1995; Rodríguez Ruiz, 2003) coinciden en que el lector posee un pensamiento divagante, ya que va realizando un recorrido azaroso por el texto que ofrece información fragmentada y dispersa. Por lo tanto, ejerce una lectura flexible y activa, como un transeúnte en una ciudad que va tomando decisiones sobre los caminos a seguir. Por lo tanto, el texto hipertextual no es secuencial sino que es abierto, sin inicio o fin, con enlaces, nodos y redes que requieren de una lectura continua, abierta y simultánea (Landow, 1997). En tanto dispositivo didáctico, es esencial el trabajo de Ferreiro (2018), quien aporta un marco teórico sobre la vertiente didáctica de los textos digitales, considerándolos un recurso estimulante para abordar diversos discursos y géneros textuales en el aula, ya que se pueden recorrer diversos mundos digitales.

Finalmente, Armella (2015) indaga sobre cómo las TIC alteran los modos de producción y circulación social del conocimiento con el foco puesto en las dinámicas escolares. En este sentido propone pensar el espacio/tiempo del aula en clave de hipertexto, ya que considera que los cuerpos no tienen un lugar prefijado, porque pueden estar haciendo muchas cosas en simultáneo, no solo permanecer. Les estudiantes navegan en el aula como lo hacen en Internet, sin permanecer demasiado en un mismo lugar, como nómadas que circulan constantemente (Armella, 2015; Armella y Grinberg, 2012).

Sobre la inclusión de tecnologías en los tiempos y espacios escolares, el período de

aislamiento aceleró y profundizó los procesos de digitalización de la cultura (Dussel, 2020, 2021; Linne, 2022; Magnani, 2020) y tuvo como consecuencia una serie de rupturas y continuidades entre la vida escolar, la vida económica y social que tensionaron aún más las dinámicas pre-establecidas.

Este período histórico, marcado por la pandemia, se presenta como un estado de excepción (Agamben, 2005), un plazo transitorio dentro del sistema legal, donde el ciudadano encontró suspendidas una o varias de sus protecciones jurídicas en defensa del Estado. Esta crisis desencadenó un vertiginoso proceso de digitalización de las escuelas que no hubiese sido factible en otras circunstancias, en donde todo se volvió posible. Se trató de un proceso de transformación digital de la vida social, que durante el aislamiento devino de emergencia para garantizar la continuidad pedagógica (Alzaga y Bang, 2021). Pero, también visibilizó una transformación digital inconclusa y las dificultades de la política educativa para universalizar el derecho a la educación y el avance de las plataformas sobre los sistemas educativos (Cardini y D'Alessandre, 2020).

Durante el aislamiento se vivió en un escenario de *shock*. Por un lado entendemos este término desde Naomi Klein, quien en *La doctrina del shock* (2008) da cuenta de cómo a lo largo de la historia las crisis repentinas y brutales se transforman en escenarios ideales para imponer medidas que en otro momento habrían sido impensadas o habrían llevado mucho tiempo, como excepción. Por otro lado, comprendemos al *shock* atravesado durante el aislamiento del COVID como interrupción de la vida (Grinberg et al., 2020), con sus consecuencias sanitarias, económicas y domésticas, que se tradujeron en emociones de ansiedad, miedo, incertidumbre, agotamiento y un deseo generalizado de que terminara ese período para “volver a la normalidad”. Finalmente, consideramos el *shock de virtualización*, es decir, el “proceso vertiginoso de digitalización de la experiencia cotidiana” (Costa, 2021, p. 20), ya que nos vimos obligados, por necesidad, a adquirir algún tipo de competencia tecnológica que previamente no teníamos.

Bajo el imperativo de seguir educando a pesar de las condiciones, y en búsqueda de la inmediatez, velocidad y conectividad: estudiantes, docentes, familias e instituciones implementaron y utilizaron plataformas, aplicaciones y *software* que no habían hecho

antes. Ante la falta de planificación, se utilizaron plataformas comerciales que presentaban interfaces intuitivas y de fácil acceso, pero sin tomar las precauciones o analizar las consecuencias de ello, posibilitando que en muy pocos meses marcas como Google y Zoom aumentaron ampliamente sus ganancias y la recaudación de datos personales (Cardini y D’Alessandre, 2020; Magnani, 2020; Narodowski y Campetella, 2020, Terigi, 2020).

En este sentido, la plataformización de la educación es entendida como una arquitectura programable que moldea las formas de vivir, de enseñar y aprender (van Dijck et al., 2018), ya que no posee una finalidad educativa, sino intereses económicos que tensionan los procesos de enseñanza y aprendizaje a través de la opacidad de los algoritmos y la datificación de los usuarios (Artopoulos y Huarte, 2022; Dughera y Bordignon, 2021; Sued, 2022). La falta de planificación o política específica provocó una *plataformización silvestre*, según Artopoulos y Huarte, en donde los docentes fueron haciendo lo que pudieron, a veces con aciertos y otros con transposición mimética de la presencialidad (Murolo, 2020). En ambos casos, según Collet y Grinberg (2021), estas plataformas se consideran como tecnologías propias del gerenciamiento en donde la escuela y sus integrantes son responsables del autoaprendizaje y autoconocimiento.

Capítulo 3: Marco Metodológico

1. Perspectiva teórica-epistemológica

Abordamos la presente investigación desde la perspectiva teórica-epistemológica de los Estudios Culturales ya que posibilitan analizar, realizar preguntas y reflexionar sobre el sentido y el significado de las prácticas sociales, culturales y políticas, donde el consumo cultural se transforma en un espacio de conocimiento y de disputa de poder (García Canclini, 1989; Hall, 1994; Hoggart, 1957; Martín-Barbero, 1991; Williams, 2011). Analizar la escolarización alterada por procesos de digitalización nos remite a la lectura de Martín-Barbero (1987) sobre la reproductibilidad técnica de Benjamin (1936) donde considera lo popular en la cultura como experiencia y producción, no como lo oculto. Ahí Martín-Barbero señala que lo importante de las nuevas técnicas es que transforman, a partir de la percepción, no solo la obra sino también la experiencia. Es decir, que las técnicas permitirían que lo lejano y lo sagrado se sienta y experimente como cercano, transformando así la función social, del arte para Benjamin, de la escolarización para esta tesis. Esta perspectiva nos posibilita analizar los procesos de digitalización desde las nociones de experiencia, resistencia, percepción y uso.

A partir del objetivo presentado, que busca describir procesos de digitalización en escuelas secundaria desde la perspectiva de estudiantes y docentes durante el período de aislamiento, el presente estudio utiliza un diseño metodológico múltiple que ensambla estrategias cuantitativas, basadas en encuestas y conversatorios de retroalimentación con estudiantes y docentes, con interpretaciones cualitativas (Eisner, 1998) sobre la experiencia de los sujetos implicados y el devenir de la escolaridad. Es por ello que sobre el trabajo realizado durante el período de suspensión de clases generamos una instancia de análisis de contenido: datos estadísticos, textos, videos e imágenes (Andréu Abela, 2002) que nos permiten recuperar e interpretar las experiencias de estudiantes y docentes sobre la escolaridad en tiempos de aislamiento.

La descripción de los procesos de digitalización se vincula con los objetivos de identificar y caracterizar los usos de los instrumentos digitales utilizados por docentes y estudiantes para llevar a cabo las tareas de enseñanza y aprendizaje. Mientras que el

análisis de contenido constituye la propuesta de analizar los relatos de estudiantes y docentes sobre los procesos de apropiaciones de instrumentos tecnológicos en la tarea de enseñar para docentes y en el proceso de aprendizaje para estudiantes, así como sobre la experiencia de aislamiento y digitalización escolar.

2. Sobre el corpus

La presente tesis expone y analiza resultados de un trabajo de investigación centrado en los usos y accesos de las tecnologías y plataformas digitales en educación secundaria durante el período de suspensión de clases debido a la pandemia por el virus SARS-CoV-2, también denominado COVID-19. Desde el grupo de investigación, enmarcado en el Centro de Intercambio y Reservorio de Información Social y Educativa (CIRISE) de la Escuela de Educación de la UNPA-UACO¹⁰, durante los años 2020 y 2021 llevamos a cabo un proyecto de extensión que tuvo como objetivo general indagar sobre las condiciones de hacer escuela desde casa para recabar información sobre cuáles eran las condiciones de trabajo y estudio, para luego reflexionar sobre los sentidos de lo escolar.

Esta tesis respeta el criterio metodológico del equipo de cual se forma parte que radica en la caracterización del espacio urbano y de los emplazamientos escolares utilizando índices de NBI según datos socio-demográficos del censo nacional 2010 para mapear, en este caso, la configuración de la sociedad informacional y sus efectos en las escuelas.

De manera, los mapas en donde se *georreferenció* a las escuelas se realizaron según datos de NBI de los radios censales usando el método de clasificación de cuantiles y distribución en quintiles del programa QGIS. Así, los radios censales están organizados en tres agrupamientos según diferentes porcentajes de hogares con NBI. Entonces, el NBI bajo incluye a los radios censales con menores porcentajes de hogares con pobreza estructural, mientras que el NBI alto contiene los radios censales con los mayores porcentajes de hogares con pobreza estructural y el NBI medio se encuentra en el intermedio de ambos. A partir de estos resultados podemos ubicar al Colegio N.º 1 en un

10 Centro de intercambio y reservorio de información social y educativa (CIRISE) de la Región del Golfo San Jorge, integrado por el Área Sociopedagógica de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral – Unidad Académica Caleta Olivia (UNPA-UACO). Ver www.uaco.unpa.edu.ar/cirise/

emplazamiento de NBI bajo, mientras que el Colegio N.º 2 se encuentra en un territorio de NBI medio y alto¹¹.

El proyecto denominado *Hacer escuela en tiempos del COVID19: Antes, ahora y después en escuelas de Caleta Olivia* tuvo como horizonte trabajar sobre las experiencias construidas en tiempos de pandemia para reflexionar sobre cómo el mundo escolar construye un espacio de intersección y red de prácticas que empiezan y terminan fuera de la escuela. Para ello se seleccionaron dos instituciones escolares de carácter público de la ciudad con las que ya habíamos trabajado en proyectos anteriores, por lo que teníamos las referencias y contactos necesarios. Los Colegios Provinciales de Educación Secundaria, denominado como Colegio N.º 1, está ubicado en el centro de la ciudad, y el Colegio N.º 2, en la periferia de la localidad.

El programa tuvo tres instancias de intervención diseñadas a partir de una metodología de base múltiple que permitió recopilar información cuantitativa y cualitativa para trabajar sobre realidades complejas, combinando técnicas de encuestas, conversatorios y taller, todos de manera online para respetar las normativas de aislamiento y cuidado sanitario. Describir procesos de digitalización de la escolarización secundaria de Caleta Olivia requirió una indagación fluctuante entre fenómenos sociales, educativos y tecnológicos, que abordamos desde un enfoque multidisciplinario en donde confluyen datos empíricos con teoría, en un juego dialéctico de la construcción del conocimiento (Bylik, 2015).

Un primer momento de la indagación consistió en confeccionar la encuesta dirigida a estudiantes con un grupo de preguntas cerradas para obtener datos específicos sobre las condiciones de acceso y conectividad. Asimismo se consideraron preguntas abiertas o de opción múltiple para ahondar en impresiones y sentimientos referidos al aislamiento y la suspensión de las clases. Las preguntas de la encuesta fueron redactadas mediante reuniones virtuales del grupo de investigación. Una vez confeccionado el cuestionario con quince preguntas en Google Form, fue difundido a través de redes sociales con el método “bola de nieve” dentro de los contactos de las mismas instituciones educativas

11 Los mapas de referencia se encuentran alojados en la sección “Escuela en Casa” del sitio web.

durante el mes de septiembre de 2020. En total se obtuvieron 171 encuestas.

Un segundo momento de la indagación implicó la realización de conversatorios con estudiantes y docentes donde se discutieron los resultados de las encuestas. Dichos encuentros se realizaron a través de Zoom durante el mes de noviembre 2020 con el objetivo de socializar la información obtenida y profundizar sobre sus sentires y experiencias.

Finalmente, un tercer momento del proyecto surgió a partir de las demandas y necesidades de los docentes sobre el uso de la plataforma Moodle. Por ello se confeccionó el taller denominado *Herramientas digitales para la enseñanza de la educación secundaria en contextos de pandemia* que se dictó a través de Zoom en julio 2021 y propició un espacio de reflexión acerca de la enseñanza con contenidos digitales. En paralelo a las actividades de indagación sobre lo que sucedía con docentes y estudiantes fuera de las escuelas, el proyecto de extensión incluyó una observación de los establecimientos, sin su población habitual. Se realizaron grabaciones de imágenes con drones (la presente postulante fue responsable de coordinación y asistencia al camarógrafo) en las zonas de las escuelas y el centro de la ciudad, para obtener un registro visual de las prestaciones y condiciones de los establecimientos, así como de las zonas aledañas: plazas, canchas, oficinas estatales y comercios. Asimismo, consideramos fundamental documentar visualmente los ritmos y vacíos que el aislamiento por la pandemia estaban marcando en la ciudad.

3. Primera etapa: encuestas, conversatorios y talleres

3.1. Encuestas

El enfoque cuantitativo de la presente investigación se basa en la recopilación de datos existentes (Sautu et al., 2005) resultados de la encuesta realizada desde el proyecto de extensión de la UNPA-UACO en 2020. La confección de la encuesta semi-estructurada de quince preguntas buscó un acercamiento a los estudiantes de nivel secundario que no estaban en las instituciones educativas, sino en sus hogares, debido a la suspensión de la presencialidad. Si bien como estudiantes, docentes y padres/madres los integrantes del equipo nos encontrábamos atravesando el aislamiento y conocíamos las dificultades

y controversias que eso traía al interior de nuestros hogares, necesitábamos acercarnos a los estudiantes de nivel secundario y saber cómo lo estaban viviendo y qué sentidos le otorgaban a la experiencia, a la materialidad de la educación a distancia y a la escuela como sistema de redes.

Como resultado de intercambios al interior del equipo, se confeccionó un cuestionario en Google Forms con 20 ítems a completar. Los primeros cinco consultan por la edad, género, barrio, escuelas y curso de pertenencia de los encuestados, para definir y ubicar especialmente dentro de la ciudad y en niveles educativos a la población a ser estudiada (Sautu et. al, 2005). Luego, sigue una serie de preguntas con opciones múltiples, es decir con la posibilidad de elegir más de una variable, y con la entrada para completar con otras sugerencias. El primer grupo de preguntas pretende recabar información sobre la accesibilidad y los usos de la tecnología para aprender con las siguientes preguntas: ¿Con qué herramientas tecnológicas contás para estudiar? y ¿Por cuáles medios recibís las actividades de la escuela?. A continuación las preguntas indagan sobre la preparación y el desarrollo de las clases en contexto de educación de emergencia: ¿Tenés dificultades para acceder a las actividades o a las clases de la escuela?, ¿Qué cosas te facilitarían el estudio en casa mientras no se pueda asistir a la escuela? y ¿Te ayuda alguien para hacer o entender las tareas de la escuela?.

El segundo grupo de preguntas pretendía inquirir sobre el sentido de lo escolar en relación con las incertidumbres y los miedos tan presentes en ese momento histórico. También buscábamos establecer cuáles eran las rutinas y modos de vivir la presencia de lo escolar en este escenario digital y hogareño en comparación con los años anteriores. Es por ello que las preguntas fueron de carácter abierto, para que los estudiantes pudieran expresarse con sus propias palabras.

Los interrogantes fueron: ¿Qué es lo que más extrañas de la escuela?; Desde que empezó el aislamiento por la pandemia, ¿qué sentís con relación a la escuela?; ¿Te enoja algo de la escuela durante esta cuarentena?; ¿Hay algo que te preocupe de la escuela durante esta cuarentena?; Contanos cómo era un día en tu vida antes de la cuarentena; ¿Hay alguna cosa que te guste hacer durante la cuarentena?, ¿Tuviste miedo de algo

desde que comenzó la cuarentena?, y Nombrá 3 cosas que quieras hacer apenas se termine la cuarentena. Finalmente el cuestionario concluía con una solicitud de compartir una imagen o fotografía que representara la idea de “la escuela en casa” y el pedido de una autorización para usarla. A través de esta representación pretendíamos vislumbrar la relación entre los usos sociales y los usos escolares que se le dan a las tecnologías en el ámbito del hogar¹².

Durante las primeras dos semanas de septiembre 2020 el cuestionario fue difundido a través del método “bola de nieve” a partir de contactos y grupos de WhatsApp de integrantes del grupo con docentes y directivos de los establecimientos, y luego entre docentes y preceptores con grupos de estudiantes. En total se obtuvieron 171 encuestas y 50 imágenes entre ambas instituciones.

La población encuestada corresponde a 94 personas de género femenino y 77 masculino, entre 13 y 20 años, repartidos equitativamente entre 1° y 5° año del nivel secundario. Con procedencia de 44 barrios diferentes de la ciudad de Caleta Olivia, aunque con una notable afluencia del Barrio Rotary 23.

Por su parte, al grupo de docentes también le realizamos una encuesta de tres preguntas, en la instancia de los conversatorios, con solo tres preguntas para establecer: ¿Con qué herramientas tecnológicas contás para dar tus clases?, ¿Por cuáles medios tomás contacto con tus estudiantes?, y una pregunta abierta para que se explicasen sobre ¿qué sentís con relación a la escuela desde que comenzó el aislamiento?, de las que obtuvimos 26 respuestas. Este breve cuestionario tenía dos objetivos, por un lado el de recabar información sobre las condiciones de docentes en el proceso de hacer escuela desde el hogar. Por otro, pretendíamos comparar los datos de ambas poblaciones, para observar coincidencias y diferencias, pero debemos hacer dos aclaraciones respecto a la segunda pregunta del cuestionario de docentes. Primero, al preguntar ¿por cuáles medios tomás contacto con tus estudiantes?, no aparecen las mismas opciones ofrecidas en los dos grupos, ya que en el cuestionario para estudiantes no incluimos la alternativa de “clases sincrónicas” (si bien podían agregar este ítem en “otros”) y en docentes sí.

12 Las encuestas se encuentran alojados en la sección “Recursos” del sitio web.

Esto devela una notable diferencia en los resultados. Segundo, a los estudiantes les consultamos por “actividades escolares” que pueden ser entendidas como algo general sobre todo lo relacionado a la escuela o simplemente por el medio a través del cual reciben las consignas de las tareas. Por el contrario el interrogante a los docentes fue por “ponerse en contacto”, lo que implicaría otro vínculo además del estrictamente académico. Redactamos de esta manera la pregunta porque en las instancias de conversatorio estarían y estuvieron presentes los auxiliares docentes e integrantes del gabinete pedagógicos, que no dictan clases directamente, sino que acompañan. Por lo tanto la pregunta no es por las clases sino por el contacto.

3.2. Conversatorios

Por su parte, el enfoque cualitativo de la presente investigación se realiza a través de la interpretación de los conversatorios y talleres que se realizaron con docentes y estudiantes. Una vez procesada la información y tabuladas las respuestas de las encuestas, invitamos a docentes y estudiantes a un conversatorio para socializar los resultados y profundizar sobre sus sentires y experiencias. Debido a la agenda escolar pudimos concretar los encuentros solo con el Colegio N.º 1 a través de Zoom recién el 19 de noviembre con estudiantes y el 24 de noviembre con docentes.

Del primer conversatorio participaron seis alumnas de 1er año, con quienes se pudo establecer un espacio de intercambio ameno en donde ellas pudieron narrar anécdotas, comparar situaciones y sentimientos sobre los diferentes momentos del aislamiento en relación a sus familias, la escuela, los docentes y sus compañeros. Asimismo logramos indagar en las rutinas diarias y las diferencias con los años anteriores, así como reponer algunos interrogantes o vacíos que habían dejado las encuestas.

Por su parte, la conversación con docentes, de la que participaron 26 personas entre profesores, auxiliares e integrantes del gabinete pedagógico, fue el primer contacto que tuvimos desde el grupo con ellos, ya que no habíamos tenido una instancia previa de encuesta o taller. Luego de compartir el enlace al Google Form, se dividió a los asistentes en tres grupos para que cada uno y una pudiera participar de manera distendida. Allí se presentaron los resultados de las encuestas y se buscó dialogar sobre

las impresiones que tenían a partir de los datos en relación a sus experiencias y vivencias durante ese año. Los integrantes del equipo de investigación nos dividimos para colaborar en la orientación del diálogo a través de las imágenes de los resultados y preguntas guía.

Los conversatorios permitieron contrastar y profundizar en las experiencias y relatos de docentes y estudiantes. Además fue un espacio para que el equipo de trabajo escolar compartiera experiencias, sentimientos y consejos sobre cómo afrontar los momentos de incertidumbre y también sobre cómo realizar el teletrabajo concreto y cotidiano.

En ambos encuentros implementamos el recurso de Slido, una plataforma interactiva de preguntas y respuestas, en donde dejamos una pregunta abierta para que fueran respondiendo y al final del encuentro compartimos la nube de palabra formada. A los estudiantes les consultamos por ¿Qué te gustó de la escuela en casa? y a los docentes ¿Qué aprendiste sobre la enseñanza durante la pandemia?¹³

3.3. Talleres

El inicio del ciclo 2021 continuó con la suspensión de presencialidad en la Provincia de Santa Cruz, es por ello que hubo una decisión institucional de parte del Consejo Provincial de Educación de que las clases se dictaran únicamente a través de la plataforma Moodle, para unificar allí las materias, materiales y entrega de actividades. Asimismo, en el nivel secundario la propuesta incluía el trabajo docente conjunto en campos de conocimiento y no por materias. A partir de una serie de consultas y dudas que el cuerpo docente hizo llegar al equipo del CIRISE, se propuso realizar, a modo de aporte de la Universidad al Colegio, un taller sobre el uso de la plataforma Moodle denominado *Herramientas digitales para la enseñanza de la educación secundaria en contextos de pandemia*. El objetivo del encuentro fue el de fortalecer las prácticas de enseñanza en la virtualidad del colectivo docente atendiendo el escenario de pandemia, y contribuir con conocimientos específicos para el uso de las herramientas de la plataforma virtual que permiten la transmisión de conocimientos a estudiantes. En primera instancia el taller se aplicó en Colegio N.º 2, con el que no habíamos podido

¹³ Las imágenes de nube de palabras se encuentran en la sección “Recursos” del sitio web.

concertar el conversatorio el año anterior, y luego se replicó en el Colegio N.º 1, con una participación de diez docentes promedio en cada encuentro.

El taller consistió en la presentación de los recursos básicos de la plataforma Moodle y sus posibles usos para comprender las diferencias entre la virtualización de la enseñanza en emergencia (por el COVID en este caso) de la educación a distancia. Por ello se planteó como contenidos la importancia de la organización y la comunicación con los estudiantes, tener un cronograma de clases y utilizar los canales de llegada que la plataforma propone. Asimismo, se presentaron los distintos uso de las herramientas tecnológicas como el foro, la tarea y el cuestionario para trabajar los contenidos.

Luego se dividió a los docentes en dos grupos para generar, a modo taller, una planificación de una video clase con algunas herramientas tecnológicas de refuerzo. Para ello debían seleccionar una materia o área de conocimiento, una unidad o eje temático y proponer una secuencia didáctica dividida en clases con la aplicación de distintos recursos según los objetivos buscados.

Por último, los intercambios de los talleres permitieron recuperar otros aspectos sobre los usos efectivos de parte de docentes respecto de las tecnologías interactivas para el dictado de clase y de las plataformas educativas específicamente. En estos encuentros tomó más relevancia el uso de la tecnología en el teletrabajo pedagógico y en la tarea de enseñar.

4. Segunda etapa: análisis de contenido

Sobre el trabajo realizado por el equipo de CIRISE durante los años 2020 y 2021, la presente tesis generó una instancia de análisis de contenido a partir de datos estadísticos, textos, videos e imágenes (Andréu Abela, 2000) recabados de los encuentros e intercambios, que nos permitieron recuperar e interpretar las experiencias de estudiantes y docentes sobre la escolaridad en tiempos de aislamiento.

En primer lugar, la encuesta realizada a estudiantes nos facilitó información sobre los procesos educativos durante ese período, desde el acceso, uso y disponibilidad de herramientas tecnológicas hasta la comprensión de los contenidos, pero también sobre la dimensión socio-emocional de las vivencias. Los resultados presentados en esta tesis,

dan cuenta de un análisis detallado de los datos obtenidos que implicó la categorización de réplicas abiertas, el desglose de las opciones y la subdivisión de respuestas dentro de las elecciones múltiples. En segundo lugar, el análisis de los videos (grabaciones de los encuentros por Zoom) y desgrabaciones de los conversatorios y talleres nos permitió conocer las narrativas en primera persona sobre las circunstancias, desafíos y temores del período de suspensión de clases.

Metodológicamente, recuperar las voces de quienes transitaron la experiencia de hacer aula en pantallas nos aproximó a las rutinas escolares, familiares y virtuales del período de aislamiento y así nos permitió vincular la producción del conocimiento con la experiencia del sujeto escolar. Este enfoque cualitativo posibilita comprender las vivencias de escolaridad desde las narrativas de los sujetos educativos (Bolívar, 2016; Porta, 2021) que lograron poner las experiencias en palabras, y para ello se necesita de un proceso de resignificación de lo vivido, de re-nombrar y de re-crear los hechos elegidos para el relato (Ricoeur, 2009).

Por otro lado, registrar, recuperar y analizar las voces de quienes transitaron la cotidianidad de una escolarización digitalizada de emergencia, es decir, de un período de excepción en diferentes niveles, permite a esta tesis trabajar en clave de archivo digital documental. Señala al respecto Jacques Rancière que la memoria funciona “contra la superabundancia de informaciones tanto como contra su ausencia. Debe construirse como vínculo entre datos, entre testimonios hechos y rastros de acciones [...] La memoria es obra de la ficción” (Rancière, 2005, p. 183).

En este sentido, sostenemos que el análisis de contenido realizado aporta a una construcción de una memoria colectiva atravesada por el desarrollo de nuevas formas de comunicación, por mutaciones en la construcción de las subjetividades y por recientes modos de acceso y producción de bienes culturales, que surtieron efectos en las experiencias de estudiantes y docentes sobre los distintos modos de hacer escuela.

Al mismo tiempo, la construcción de una memoria implica una representación, al decir de Hayden White, los hechos se narran, se representan, se escriben y reescriben como si fueran reales, pero de acuerdo con las reglas de una trama ficcional (narrativa,

argumentativa y explicativa) que “nos muestra un mundo supuestamente finito, acabado, concluso, pero aún no disuelto en el que la realidad lleva la máscara de un significado” (Montero, 2012, p. 78). Esta historia sobre la pandemia, la suspensión de la presencialidad y el aislamiento -supuestamente acabada o conclusa- aún no está disuelta, sino que se encuentra en permanente construcción de su significado (Montero, 2012; Nichols, 1997).

Finalmente, el proceso de análisis e interpretación de información se realizó a través de la comparación constante (Glaser y Strauss, 1967) entre lo conceptual y lo empírico. Esta conversación permitió la construcción de categorías analíticas a partir de similitudes y constantes discursivas que posibilitan la descripciones de relaciones (Foucault, 2007) en torno a las apropiaciones y sentires de la experiencia de la digitalización escolar. Dicho desarrollo analítico corresponde a una metodología anfibia (Grinberg, 2020) capaz de generar datos con la información estadística, las narraciones en video y las imágenes fotográficas que conforman un conjunto de discursos, cuerpos y sonidos situados que develan los procesos de digitalización escolar en un momento de cambios decisivos sobre la concepción del tiempo, el espacio y el acceso al conocimiento, lo que implica una nueva gestión del saber y de las subjetividades.

5. Tercera etapa: presentación de resultados

Para presentar el material analizado, y dejar huella del archivo digital documental recuperado, la presente tesis es acompañada por un sitio interactivo construido en la plataforma WordPress.org denominada El aula en pantallas. Allí se encuentran alojados los videos, imágenes y resultados que se analizan y a los que se hace mención en el Capítulo 4.

Esta propuesta surge del objetivo de generar una experiencia interactiva del trabajo realizado a través de imágenes. Para confeccionar nuestra propuesta partimos de la noción de que “la inmersión puede conseguirse a partir de la representación visual y la interacción con las historias que posibilitan las tecnologías digitales” (Gifreu-Castells, 2016, p. 56). Por su parte, la estructura de la información se presenta siguiendo los lineamientos de Juan Carlos Camus (2009) sobre cómo gestionar los contenidos

digitales según sus características, con el fin de ofrecer una experiencia de uso que permita pasar desde la información presentada de manera escrita en este trabajo, hacia los contenidos audiovisuales del sitio, de manera simple.

Asimismo, tomaremos las cualidades de la inmersión presentadas por Janet Murray (1999) sobre los entornos digitales. En este sentido, la información se encuentra organizada de modo enciclopédico, ya que está concebido para la facilidad de acceso a los datos y, por otro lado, presenta entradas y elementos de modo versátil que permita un recorrido virtual sencillo y agradable. Vale aclarar que toda la información presentada es de producción propia o forma parte del proyecto de extensión del CIRISE.

En tanto sitio web, tiene dos propósitos bien definidos. En primer lugar, busca ser un espacio de interacción con la presente tesis, y por lo tanto presenta los materiales y recursos aquí analizados. En segundo lugar, propone visibilizar un proceso de investigación.

Para organizar la información presentada recurrimos a una división por secciones que permite el acceso a los recursos específicos. Es así que en la portada “Sobre la tesis” encontramos el resumen del trabajo, con sus objetivos y preguntas de investigación. En la segunda sección “Relatos” se presentan de manera compilada los enunciados recuperados a lo largo del Capítulo 4 divididos por subcapítulos, embebidos desde el sitio web YouTube. En tercer lugar, la solapa “Recursos” contiene otros elementos que fueron mencionados en el trabajo, a saber: formularios de encuestas, nubes de palabras y resultados de encuestas. En último lugar, la sección “Escuela en casa” incluye las 50 fotografías correspondientes al banco de imágenes generado a partir del cuestionario a estudiantes, y las filmaciones realizadas a las instituciones educativas y la ciudad durante el aislamiento.

Capítulo 4: Análisis de contenido

En el presente capítulo llevaremos a cabo el análisis de contenido (Andréu Abela, 2000) a partir de los datos estadísticos, textos, fotografías, videos y desgrabaciones obtenidos a partir de las instancias de encuestas, conversatorios y talleres realizados durante septiembre de 2020 y junio del 2021 en dos escuelas secundarias de la ciudad de Caleta Olivia. En primer lugar, realizaremos una presentación general de los rasgos de la ciudad en la que se emplazan los establecimientos, teniendo en cuenta las características socioeconómicas, un largo período de suspensión de actividades previo a la pandemia y los principales lineamientos institucionales en el momento del aislamiento obligatorio. En segundo lugar, nos enfocaremos en el análisis de las brechas. Primero consideramos relevante retomar las preexistentes como punto de partida, luego las brechas establecidas durante el período de suspensión de la presencialidad provocaron modos de uso y apropiación disímiles tan como muestran los datos relevados y las experiencias narradas por los/as protagonistas. En tercer lugar, recuperamos la subjetivación de la experiencia de docentes y estudiantes frente a las dinámicas digitales, manifestada a través de quejas y malestares que redundan en una precarización escolar. Por último, nos aproximamos al vínculo entre estudiantes y docentes, y entre pares, sus opiniones acerca de las dinámicas generadas y de los espacios de conversatorio y talleres compartidos.

A lo largo del análisis se toman los datos de las encuestas reflejados en cuadros con los porcentajes y citas textuales de las intervenciones de estudiantes y docentes. Cada una de las citas textuales de las entrevistas, referencias a los recursos y las tablas de las encuestas se encuentran publicadas en el sitio [El aula en pantallas](#). A través de la sección de “Relatos” se podrá acceder a los compilados de las citas recuperadas, separados por subcapítulos.

1. Caleta Olivia

1.1. Sobre las condiciones socioeconómicas

La ciudad de Caleta Olivia es la puerta de entrada a Santa Cruz, a 700 kilómetros de su capital, Río Gallegos, pero a 80km de la urbe de referencia, Comodoro Rivadavia (Chubut). Ubicada sobre la costa, en el noreste de la provincia, se caracteriza por un

paisaje marítimo y árido, con enormes acantilados y playas de canto rodado o rocas y, en frente, la estepa propia de la Patagonia Argentina. Es una ciudad de vientos extremos con ráfagas de 100 km/h que pueden durar toda una semana. En invierno la temperatura es inferior a 0°, sin nieve pero sí con helada y escarcha en los caminos.

Ubicada en el centro de la Cuenca Hidrocarburífera del Golfo San Jorge, posee una población de 75.000 habitantes, según el censo 2022, cuando en el 2010 se relevó una población de 52.612 personas. El exponencial incremento demográfico se debe principalmente a las olas migratorias internas vinculadas al desarrollo petrolero, minero y pesquero de la región. La matriz productiva generó un proceso de crecimiento sostenido desde principios del siglo XX, a la vez que se configuraron las características del mercado laboral y los significados del trabajo (Guzmán, 2023).

Analizar los procesos de digitalización de la educación desde la Cuenca del Golfo San Jorge permite una comprensión de aspectos centrales que hacen a la vida socio-económica de la región, en tanto se trata de una zona que establece una relación imbricada entre la actividad económica -y sus períodos- y el sistema de relaciones sociales. En este sentido, señalamos que las identidades sociolaborales y los diferentes niveles de distribución y acceso a la cultura están sujetos a los devenires de las empresas extractivistas (Grinberg et al., 2021; Grinberg y Armella, 2021; Guzmán et al., 2020).

Caleta Olivia nació y creció al calor de las políticas estatales impulsadas por los primeros gobiernos peronistas (1946-1955) para la construcción y consolidación de servicios públicos y sanitarios en las nuevas ciudades, propias del Estado Benefactor. Pero sobre todo, se le otorgó especial importancia a la actividad socio-laboral ligada al peronismo, que reguló las comunidades y los procesos de constitución de identidades sociales y políticas entre los trabajadores del sector. La empresa estatal YPF ejercía un control total sobre los empleos, las tierras y las propiedades, con impactos de alto desarrollo hasta el proceso de privatización y despidos de los '90 (Torres, 2012). En la actualidad, los análisis vigentes apuntan al declive del último *boom* petrolero (2003-2015) que devela un mercado laboral inestable, basado en la tercerización, la

flexibilización y la prescindencia (Hiller y Paris, 2020; Pérez, 2012). Igualmente, la industria petrolera imprimió huellas que continúan vigentes en las identidades socio-laborales de la región (Marques, 2008).

Como señala Guzmán (2023) en su investigación, la urbanización de la ciudad creció en consonancia con la racionalización de los usos de los espacios urbanos en favor de la producción industrial y de sus trabajadores. En este sentido, la expansión se caracteriza por respetar la lógica de centro-periferia, siendo el centro el espacio de concentración de comercios, dependencias municipales y mejores accesos a bienes y servicios. Mientras que la periferia queda destinada a la ocupación de viviendas por parte de las fuertes olas migratorias de los últimos años, en donde no se garantizan las correctas prestaciones habitacionales (González, 2021).

Estos procesos de evolución y transformación de la industria extractiva, representadas en la distribución urbana, profundizan las diferencias sociales y tienen clara expresión en la desigualdad educativa (Dussel, 2009) que se ponen de manifiesto en la escolaridad en forma de crecimiento de la segmentación educativa (Bang, et al. 2018; Grinberg, 2019; Guzmán, 2020, 2023; Guzmán y Langer, 2021; Villagrán, 2020). En las escuelas secundarias se visibilizan las desigualdades socio-educativas asociadas a la actividad económica y productiva del Golfo San Jorge, especialmente atravesada por las múltiples crisis y reconfiguraciones de la industria y su impacto cultural, económico y laboral, que la pandemia por el virus SARS-CoV-2 profundizó.

Las unidades de análisis de la presente tesis son dos colegios secundarios de gestión estatal ubicados en Caleta Olivia¹⁴. Uno de ellos, el Colegio N.º 1, situado en el macrocentro de la localidad, fue inaugurado en 1990 y actualmente ofrece las orientaciones de Bachillerato en Ciencias Sociales y Humanidades, y en Economía y Administración, con una matrícula cercana a los 500 estudiantes provenientes de diferentes barrios de la ciudad.

El segundo, el Colegio N.º 2 se encuentra emplazado en la periferia, en el Barrio Rotary 23, ofrece las mismas orientaciones, su matrícula estimada en 200 alumnos es menor y

14 Vale destacar que en la ciudad de Caleta Olivia hay 10 colegios secundarios de gestión estatal, de los cuales siete de modalidad bachillerato y tres de orientación técnica.

está conformada por estudiantes que viven en el barrio. Este distrito se encuentra ubicado en una de las zonas más alejadas del centro, a unos 4 kilómetros, y al mismo tiempo cuenta con la mayor población de la localidad, más de ocho mil habitantes. Debido a la gran población, que crece año a año, se instalaron allí dos instituciones educativas en donde funcionan los tres niveles: inicial, primaria y secundaria, siendo el Colegio N.º 2 el más reciente, inaugurado en 2013.

Como se detalló en el apartado metodológico, la elección de ambas instituciones se vincula con trabajos previos de cartografía, encuestas y entrevistas aplicados desde el Centro de Intercambio y Reservorio de Información Social y Educativa (CIRISE) de la UNPA-UACO. Las indagaciones precedentes realizadas allí, junto con otros establecimientos, tenían como objetivo caracterizar las formas de distribución espacial de escuelas públicas del nivel medio en relación con datos sociodemográficos de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), a partir de criterios establecidos por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) de la República Argentina, cruzados con información del censo nacional del 2010 y con el índice de matrícula de sobreedad, repitencia, promoción o no promoción escolar (Grinberg et al., 2021; Guzmán et al., 2020; Venturini et al., 2018). A partir de esos resultados podemos ubicar al Colegio N.º1 en un emplazamiento de NBI bajo, mientras que el Colegio N.º2 se encuentra en un territorio de NBI medio y alto.

1.2. Sobre la suspensión de la presencialidad en las Escuelas

Antes del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) debido a la pandemia por COVID-19, la suspensión de clases periódica era frecuente y habitual en la localidad y en la Provincia. Esto se debe a que la ciudad de Caleta Olivia, durante los últimos años, atraviesa una serie de conflictos propios y a nivel provincial que afectan directamente a las escuelas. Las contingencias climáticas y la emergencia hídrica -la escasez de agua potable es una constante histórica en la localidad (Destito, 2023)- son factores extra escolares que afectan el dictado regular de clases.

Por otro lado, los problemas estructurales de mantenimiento de los colegios, las desinfecciones edilicias, las capacitaciones docentes y las carpetas médicas docentes

también interrumpen el dictado de clases ordinario, y la suspensión de clases o los horarios cortados se vuelven prácticas consuetudinarias, sobre todo en el nivel secundario. Además, se suman problemáticas urbanas que complican el acceso a los establecimientos educativos, tales como: la falta de transporte público; las huelgas continuas de diferentes sectores laborales que muchas veces desembocan en cortes de ruta y manifestaciones; la mala prestación de servicios públicos que se visibiliza en la falta de suministro de agua en los hogares, cortes de luz generales, falta de pavimentación en los barrios alejados del centros, desbordes cloacales y cancelación en la recolección de residuos.

Pero quizás sean los paros del personal docente los que más han afectado a la continuidad en los últimos años. Realizamos el corte en el año 2015 cuando comenzaron a aumentar considerablemente los días sin clases, pero el registro puede llegar al 2003 o antes inclusive. Considerando que el calendario escolar a nivel nacional dispone de 180 días de clases dictados obligatorios, a continuación detallamos la cantidad de jornadas de paro docente (sin actividades) registrado según las actas gremiales y/o artículos periodísticos: 40 días en el años 2015; 95 días en 2016; 105 días en 2017; 80 días en 2018, y 14 días en 2019. En el año 2020 hubo dos días de paro antes del anuncio del ASPO, y el regreso a la presencialidad de manera escalonada se realizó desde agosto 2021, en ese período no se registran paros docentes. El año 2022 fue de presencialidad plena con solo siete días de paro, pero en 2023 ya se establecieron 55 días sin clases, hasta el 30 de junio. A estos se suman los días de suspensión por los motivos generales anteriormente señalados, que dependen de las localidades y de cada institución.

A nivel educativo, los paros, la retención de tareas y la suspensión de clases generan que quienes poseen los recursos busquen vacantes en colegios de gestión privada (en total hay cinco en la localidad), incluso “se han hecho públicos casos de estudiantes y docentes que deciden migrar a otras provincias, a vivir con familiares para poder acceder a la educación formal” (Langer et al., 2019, p. 138).

Para hacer frente a este problema, el Consejo Provincial de Educación (máximo

organismo Provincial de gestión de la educación) cada año despliega programas, propuestas pedagógicas y una serie de recursos de contención para garantizar las escuelas abiertas y el dictado de clases. Generalmente, se modifica el calendario escolar para extender el período de examen y recuperar días perdidos los sábados o en contra turno. También se suele apelar a modificaciones normativas que permitan cierta flexibilidad en la aprobación de asignaturas, lo que incluye la conformación de campos de conocimiento y la potestad a directivos para que redistribuyan el uso del tiempo escolar con el fin de hacerlo más eficaz en función del estudiantado. Por otro lado, se han dispuesto talleres en período de receso escolar o en instalaciones socio-comunitarias, y se reformularon algunos roles de docentes y tutores para que el acompañamiento sea más específico en el fortalecimiento de las asignaturas base.

Pese a este panorama negativo que parece deteriorar el significado de la educación para les jóvenes de la ciudad, las investigaciones precedentes realizadas desde el CIRISE destacan las respuestas siempre atinadas de la escuela a las demandas y problemáticas coyunturales, como también el rol de contención y proyección de vida. Así Langer, Cestares y Martincic (2019), a partir de diversas entrevistas realizadas, sostienen que “la escuela es un espacio de interpretación e integración, de estructuración de proyectos y expectativas de vida”, ya que allí les jóvenes pueden reflexionar sobre sus sentimientos al mismo tiempo que funciona como armador porque “piensan que la escuela, sea la institución que sea, tanto escuelas con NBI altos y bajos, los prepara muy bien o bien para una ciudadanía responsable” (p. 150).

Si bien aparecen contradicciones sobre la finalidad y las condiciones de la educación, sigue resguardando sentidos sobre la proyección a posteriori, para la formación superior y las salidas laborales. Como señala Guzmán (2023), “hallamos perspectivas de estudiantes que, aun ante estos escenarios inciertos, realizan apuestas por la formación escolar pensando en sus futuros laborales o de sus vidas en general” (p. 450).

De igual manera, desde el rol de docentes y de acompañantes pedagógicos, se busca generar espacios de trabajo y de intercambios propios para cada trayectoria, que al mismo tiempo refuercen los lazos entre pares, docentes y otros miembros de la

comunidad educativa (Almada y Villagran, 2023). La escuela y sus docentes siempre “son llamados a re-inventarse, a re-formarse, a cambiar rápidamente” (Villagran, 2016).

1.3. Sobre la suspensión de la presencialidad durante el aislamiento

En este contexto macro e histórico, el 16 de marzo de 2020 se ordenó la suspensión de clases a nivel nacional bajo la figura de la cuarentena obligatoria debido a la emergencia sanitaria desatada por la epidemia del virus SARS-CoV-2, que sería solo por 14 días. Luego, debido a la velocidad y agravamiento en la propagación del contagio, el Gobierno Nacional suspendió la medida de cuarentena y decretó el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) desde el 20 de marzo (Decreto 297/2020) hasta junio de 2020, cuando se estableció el Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO) (Decreto 520/2020). El DISPO, con distintas actualizaciones y medidas sanitarias, se extendió hasta el 31 de enero del 2021 (Decreto 125/2021).

La provincia de Santa Cruz adhirió a la normativa nacional y, como todas las jurisdicciones, tomó una serie de medidas para garantizar el dictado de clases a través de mecanismos que no afectaran la salud de la población. Vale destacar que en esta provincia el decreto del ASPO continuó vigente hasta junio del 2021, lo que implicó un regreso a los establecimientos educativos por parte de estudiantes y docentes recién en agosto del 2021. Se contabilizaron más de 16 meses de suspensión de actividades presenciales.

Si bien no es objeto de este trabajo realizar un análisis de las normativas ni de las declaraciones de los integrantes del Consejo Provincial de Educación (CPE), consideramos relevante mencionar las primeras disposiciones y declaraciones, así como algunos balances, sobre cómo se llevó a cabo la educación desde el hogar, para contextualizar las voces de estudiantes y docentes.

El 16 de marzo, a través de la Resolución 466, el CPE adhirió a la medida del Ministerio de Educación de la Nación de suspender las clases por dos semanas. Ese mismo día, la Presidenta del CPE María Cecilia Velázquez emitió un comunicado a través del canal de YouTube de la Provincia de Santa Cruz¹⁵, para llevar tranquilidad a

15 Mensaje de la Presidenta del CPE <https://www.youtube.com/watch?v=DFta64JKAVIyt=15s>

la comunidad educativa y establecer criterios de organización escolar. Sobre el vínculo entre docentes y estudiantes, sostuvo que “una de las premisas es no perder nuestro contacto pedagógico con los niños, niñas y niños de la provincia de Santa Cruz y [que] los adolescentes no pierdan el hábito”.

Respecto a las herramientas de enseñanza a distancia, destacó el campus del programa “Clases Virtuales: con voz para vos”, vigente en la provincia desde el año 2017, que cuenta con una serie de propuestas para acompañar a los educadores y las educadoras. También distinguió las transmisiones de la Televisión Pública, la Radio Nacional y las Radios Socio-educativas provinciales con contenidos pedagógicos para todos los niveles. En cuanto a plataformas, primero mencionó a Educar y UNESCO como repositorios de materiales didácticos; luego, a Classroom de Google y a Chamilo como propias de la Educación Técnica. Para las demás modalidades no especificó ningún uso, solo sostuvo que “se irán encontrando otras formas de utilizar otro tipos de herramientas”. Mencionó a Instagram y WhatsApp y “aquello que los profesores y profesoras consideren como una herramienta válida para no perder el contacto”. Para finalizar, subrayó la idea de que las escuelas cerradas quizás den la oportunidad de aprender de otra manera.

El 24 de abril, el CPE emitió la primera resolución para establecer los marcos normativos sobre las medidas transitorias a tomar que respetaran la suspensión temporal de las actividades presenciales, y a la vez que aseguraran:

el despliegue de diversas modalidades de trabajo y estrategias de desarrollo profesional que den continuidad a los procesos de aprendizaje establecidos para las trayectorias particulares del estudiantado del nivel secundario en la provincia de Santa Cruz, y por ende, contando con que el compromiso de las y los docentes, brindan un soporte alternativo a la continuidad del ciclo lectivo 2020 (RES 0612/20).

En consideración de los pocos casos de COVID-19 que circulaban en la provincia, el 28 de junio se estableció el Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio (DISPO) en el territorio, permitiendo que cada municipio aplicara las restricciones necesarias según la

propagación del virus. Las escuelas permanecían cerradas con la opción de trabajos administrativos rotativos (Decreto 0677/20). Pero fue en la segunda parte del año 2020 que la provincia comenzó a tener una circulación social del virus SARS-CoV-2, lo que llevó a los Gobiernos Provincial y Municipal a retroceder en determinadas medidas e incluso decretar cuarenta estricta durante algunas semanas.

Recién el 9 de junio del año 2021 se estableció el retorno a la escolaridad presencial (RES 0800/21) y la aplicación de la modalidad combinada de acuerdo a los parámetros del Índice Epidemiológico Ajustado por Población (IEAP) y los protocolos específicos que incluían: la vacunación del personal docente y no docente; la inexistencia de brotes en el ámbito educativo; las condiciones climáticas que garantizaran una adecuada ventilación; la preservación de “burbujas” -grupos de estudiantes y docentes sin cruces con otros grupos-; distanciamiento físico de 1.50 metros; uso de barbijos; registro térmico al ingreso, y lavado de manos con alcohol 70% (RES 1333/21).

A lo largo del año y medio de suspensión de actividades, más el último semestre de presencialidad escalonada, el CPE fue adhiriendo a todas las normativas, recomendaciones y orientaciones pedagógicas emitidas por el Consejo Federal de Educación, que tenían como principal objetivo mantener los vínculos pedagógicos en una lejanía impuesta a partir de la crisis sanitaria. Las estrategias propuestas se articulaban en el uso de recursos según las disposiciones y disponibilidades de directivos, docentes, no docentes, estudiantes y sus familias que permitieran establecer el acceso a clases o formación educativa a través de: portales y plataformas de entornos virtuales; canales de comunicación sincrónica y asincrónica entre docentes y estudiantes; programas educativos de radio y televisión, y la producción y distribución de materiales impresos, conocidos como cuadernillos.

En este sentido, el Ministerio de Educación Nacional impulsó el Plan Seguimos Educando (2020 -) que surgió como una respuesta de contingencia y contención frente a la emergencia sanitaria y abarcó la producción de programas de televisión y radio, elaboración de cuadernillos, y la actualización del portal Educar (vigentes hasta el 2023). Esta producción, en general, correspondió a un capital acumulado de materiales

educativos producidos en gestiones anteriores que se editó y puso a disposición (Serra, 2020). Asimismo, se puso en marcha el Plan Federal Juana Manso (2020-2021) que prometía proveer tecnología al sistema educativo con programas de conectividad, equipamiento, propuestas de capacitación docente en TICs y una plataforma virtual educativa de navegación gratuita. Luego, este plan derivó en la re-activación de Conectar Igualdad, para la entrega de *netbooks* a algunos estudiantes y capacitaciones docentes a través de InFD. Finalmente, desde el año 2021 se aplicó el programa “Acompañar: puentes de igualdad”, que tenía como objetivo lograr la revinculación de los estudiantes con trayectorias escolares no iniciadas, interrumpidas o inconclusas a través de proyectos institucionales implementados en las escuelas.

Para finalizar, nos parece interesante retomar algunas observaciones que realizó Norma Benedetto, Secretaria de Coordinación Educativa de la Provincia de Santa Cruz, en el Congreso Internacional de Pedagogía, realizado en Santiago del Estero en abril del 2021. En ese momento aún no se había habilitado el regreso a las escuelas y la exigencia de presencialidad por parte de padres/madres y algunos sectores políticos-sociales era dominante en la agenda pública. En ese sentido, la Secretaria aprovechó este espacio para defender la postura del CPE de admitir la vuelta a las instituciones cuando las condiciones epidemiológicas lo permitieran, y no desde criterios pedagógicos, porque, en sus palabras Santa Cruz “no dejó jamás de cumplir con el calendario escolar ni de dar clases. Sí imaginamos *otras clases*, con todo el esfuerzo y toda la imaginación que supone y que nos exige nuestra profesión” (Benedetto, 2021, p. 176).

Asimismo, cuestionó la idea de reducir la educación a la garantía de la presencialidad como supuesto de excelencia, a la de un edificio, un cúmulo de contenidos o un currículum inamovible. En cambio, centralizó su intervención en la concepción de una nueva escuela que: debería hacer circular la palabra entre todos los actores; que no debería tener la división de adentro y fuera de los muros, sino de una construcción de conocimiento colectiva.

A modo de balance, repasó todas las acciones pedagógicas para incorporar la virtualidad

a las temáticas y prácticas educativas desde el año 2017, a partir de la creación del programa Clases Virtuales, seguido de capacitaciones y armado de diseños curriculares con especialistas para todo el territorio santacruceño. Finalmente, a partir de la pandemia por COVID-19 señaló dos etapas nuevas: la del 2020 en donde se buscó brindarle a cada docente un aula virtual con contenidos y recursos, y en 2021, la ampliación de servidores a través de Moodle y la creación de una red de trabajo con equipos informáticos de las escuelas.

Según los datos expresados en esta exposición, en 2020 se crearon 1.700 aulas virtuales para 94 escuelas de nivel primario e inicial y de modalidad rural y 700 cursos para escuelas secundarias. Para este nivel, las aulas se dividieron por campo de conocimiento, no por asignatura, para que los docentes trabajaran en conjunto y de manera articulada con el mismo grupo de estudiantes. En 2021 se migró el trabajo de las aulas a Moodle en búsqueda de mejor velocidad y tránsito. Para ello, según Benedetto, se estaba llevando a cabo un trabajo importante de capacitación para enseñar a utilizar la plataforma. También, anunció que se estaba trabajando en un mapeo para generar zonas Wi-Fi en localidades donde la conexión era compleja y se proyectaba que ese año cada institución tuviera su propio Moodle de trabajo.

Por otro lado, el Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC) elaboró un informe de relevamiento sobre cuáles fueron las respuestas de cada provincia argentina ante el COVID-19 durante los primeros tres meses de suspensión de la presencialidad. Allí destacan las respuesta de Santa Cruz sobre los contenidos pedagógicos a través del programa “Clases Virtuales: con voz para vos”, los contenidos digitales de lectura, los juegos en familia y los cuadernillos elaborados para escuelas técnicas. Sobre el acompañamiento a familias, estudiantes y docentes, sobresalen las consultas a través de WhatsApp, seguido de las conferencias o capacitaciones virtuales. Luego, sobre la organización escolar, se marcan los mecanismos de acreditación de los espacios adeudados. Por último, la referencia a las infraestructura digital menciona la entrega de *netbooks* a estudiantes de secundaria y la habilitación de un centro de reparación de computadoras educativas en la ciudad de Caleta Olivia.

Exceptuando los cuadernillos, el resto de los recursos propuestos requieren de dispositivos digitales y conexión a internet (Cardini et al., 2020).

2. Virtualización de la educación

2.1. Desigualdades preexistentes

Durante este *período de excepción* (Agamben, 2005), transitorio dentro del sistema legal, se suspendieron o modificaron algunas protecciones jurídicas en defensa de un bien mayor. En este caso, en defensa de la sanidad y para resguardar la salud propia y ajena, se accedió a una serie de condiciones que no hubiesen sido posibles en otros contextos. Así, el COVID-19, en tanto crisis repentina y brutal que impactó en todos los niveles de la vida, permitió que se gestaran escenarios ideales para imponer medidas que en otro momento habrían sido impensadas o habría llevado mucho tiempo aplicar (Klein, 2008; Klein y Solies, 2020).

Por otro lado, el aislamiento preventivo y obligatorio visibilizó exponencialmente las desigualdades sociales, culturales y económicas preexistentes a la pandemia. Sobre este punto, en un trabajo anterior (Salvatierra et al., 2020) pudimos establecer datos sobre la situación previa en relación a algunas condiciones laborales. Entre ellas podemos mencionar las desigualdades de género, en cuanto a las distribuciones en las tareas, las responsabilidades domésticas y los ingresos económicos. En 2019 la Dirección Nacional de Economía, Igualdad y Género estableció que el 76% de las tareas domésticas y de cuidado no remuneradas eran hechas por mujeres quienes, además, ganaban en promedio un 29% menos que sus pares varones. Por otra parte, en relación a las posibilidades de teletrabajo (*home office* o trabajo remoto), el Ministerio de Producción en 2019 establecía que solo el 50% de las personas laboralmente activas y asalariadas podían hacerlo, dejando por fuera a quienes no tuvieran las condiciones y a la masa de trabajadores informales.

Como se hizo referencia en el apartado sobre las condiciones socioeconómicas, las múltiples crisis y re-configuraciones de la industria petrolera impactan en los niveles de desigualdad social, cultural, económica y laboral desde la década del '50 en adelante, en la ciudad de Caleta Olivia y la zona. En este sentido, el acceso a determinados bienes y

servicios quedan enlazados a las condiciones y posibilidades económico-laborales que la región genera.

En términos generales e históricos, en las escuelas, la búsqueda por garantizar el derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes, ha obligado a crear múltiples recursos para responder a la gran heterogeneidad de demandas adicionales a la función específica del sistema educativo (Pereyra, 2020). Los cambios normativos a lo largo de los últimos años permitieron que la escuela secundaria albergara a “jóvenes que antes no accedían o permanecían en este nivel, interpellándoles como sujetos de derecho a quienes se les debe garantizar el ejercicio pleno de su derecho a aprender” (Martincic y Langer, 2021, p. 4). En este sentido, la ampliación de derechos y el objetivo de una educación para todos y todas, se inscribió en un contexto caracterizado por las desigualdades (Grinberg et al., 2013).

La virtualización no hizo sino profundizar las desigualdades preexistentes antes mencionadas en materia de género, ingresos salariales, trabajo, condiciones habitacionales, cobertura médica y acceso a la educación. El período excepcional se caracterizó por la confianza absoluta depositada en las tecnologías digitales. Se trató de procesos de transformaciones digitales que impactaron en todos los aspectos de la vida social. Nos referimos a la experimentación del *shock* de interrupción de la vida (Grinberg et al., 2020) durante el aislamiento, en conjunto con el *shock* de virtualización (Costa, 2021), que obligó a la población mundial a adquirir nuevos dispositivos, habilidades y competencias tecnológicas, para llevar a cabo las tareas cotidianas. Es decir, que se volvió condición poseer recursos digitales adecuados, disposiciones domésticas apropiadas y una buena conexión a Internet para hacer posible la virtualidad. Acerca de los recursos, el informe de la evaluación Aprender del año 2019, dependiente del Ministerio de Educación Nacional, subrayó que había una distribución desigual en la disponibilidad de recursos tecnológicos para estudiantes en sus hogares. De esta manera, los datos confirmaban que de los hogares con estudiantes de nivel secundario el 46% no tenía computadora. Esta cifra se elevaba a 58% en hogares con estudiantes de escuelas públicas y descendía al 21% en el sector privado (ENPCP, 2020). Por su parte,

el informe de CIPPEC sobre Santa Cruz a principios del 2020 confirmaba esta tendencia. En las viviendas con estudiantes de nivel secundario correspondiente al sector socioeconómico bajo solo el 60,75% poseía computadora, pero el 98,10% tenía celular propio. Con respecto a las viviendas de nivel socioeconómico alto la cifra era del 100% tanto en la posesión de computadora como de celular. Sobre las viviendas con Internet, notificaba que las pertenecientes al sector bajo tenía el 67,95% y en el sector alto un 98,96% (CIPPEC, 2020).

Según Sandoval y López (2018), las provincias patagónicas se posicionan entre las que cuentan con más acceso nominal a las TIC en relación con el resto del país. Sin embargo, este crecimiento se ve condicionado por la falta de desarrollo en infraestructuras necesarias para mejorar la calidad de conectividad, con costos más elevados que en el resto del país, lo que genera a su vez una disparidad mayor entre las ciudades capitales y las periféricas. En este sentido, Bianchi y Sandoval (2020) subrayan que las estadísticas realizadas desde los centros urbanos reflejan un índice alto de acceso a Internet, pero no se consideran los territorios en donde el acceso es mínimo o inexistente y las localidades con mejor oferta pero desigual calidad (p. 4). Sobre este punto, Bang (2020) agrega que incluso en donde sí hay conexión en la región sur de la Patagonia, la calidad y velocidad de Internet se distribuye de manera dispar, en lo que denomina una brecha de circulación, que igualmente genera exclusión.

Sobre las mejoras en torno a la conectividad durante el período de aislamiento recurrimos a los datos del Ente Nacional de Comunicaciones (ENACOM) que a comienzos del período relevó a nivel nacional un 62,9% de hogares con conexión a internet fijo, mientras que en la provincia de Santa Cruz solo se registró un 36,71%. Para septiembre de 2022 los datos aumentaron a 76,63% en la Argentina y 43,19% a nivel provincial. Esta mejora se debió a gestiones políticas e inversiones del Ente para reducir la brecha digital al ofrecer conectividad en zonas adversas y trabajar con empresas de telecomunicaciones que garantizaran la gratuidad de navegación en plataformas educativas y la liberación de datos (ENACOM, 2020).

En este sentido, en abril del 2020 el Municipio de Caleta Olivia estableció un trabajo

mancomunado entre la empresa pública Teleservicios Sociedad del Estado (TCO), prestadores privados, y directivos de escuelas, para asistir de manera inmediata con la conexión de Internet a zonas con baja o nula conectividad, priorizando el reclamo de los padres/madres. Según los datos Municipales, para septiembre del 2022 la localidad disponía de 160 instituciones¹⁶ con Internet gratuita entre las que se cuentan escuelas primarias, secundarias, jardines de infantes, uniones vecinales, centros de residentes, bibliotecas, organismos no gubernamentales y gubernamentales tanto municipales como provinciales. Además, nueve zonas de Wi-Fi libre con 40 Megas en plazas y espacios comunes de los barrios periféricos (Caleta Olivia, 2020, 2022; El Caletense, 2022).

El proceso de digitalización de la información desencadenado en las últimas décadas, más la celeridad provocada por el *shock* de virtualización expresa las desigualdades entre los segmentos sociales en las formas de acceso y uso de las tecnologías que quedaron expuestas en el 2020 (Bang, 2020, p. 114). Para trabajar sobre ellas, consideramos apropiado retomar el concepto de brecha digital que nos permite reconocer desigualdades de acceso, uso y circulación en las expresiones de docentes y estudiantes protagonistas de la suspensión de la presencialidad.

2.2. Brecha de acceso: dispositivos tecnológicos y conexión a internet

La brecha de acceso, como categoría de análisis, refiere al acceso material de los procesos de digitalización, es decir, el *hardware*, *software*, proveedores y calidad de Internet (Bang, 2020; Covi Druetta, 2002; Rodríguez Gallardo, 2006). La ausencia o carencia de algunos de estos dispositivos establece las condiciones desiguales de formación y participación en la cultura digital y en la educación en el período a analizar. Asimismo, como detallamos anteriormente, los Gobiernos de las distintas jurisdicciones difundieron contenidos educativos gratuitos a través de diversas plataformas que requerían de dispositivos tecnológicos y conexión a internet para acceder a ellos.

¹⁶ De las 160 instituciones, la gran mayoría ya poseían el servicio de conexión gratuita desde antes, ya que según las ordenanzas del Honorable Consejo Deliberante de Caleta Olivia en 2004 se instaló el Servicio de Internet en todos los Establecimientos de Educación General Básica y de Nivel Polimodal (Ord. 4866/04); en 2012 se efectuó la conexión de Banda Ancha con Wi-Fi a los Establecimientos Educativos, y se establecieron filtros de acceso en Uniones Vecinales, que ya poseían el servicio (Ord. 5814/2012); y en 2017 la empresa Teleservicios realizó la conexión a internet a los Centros de Jubilados (Ord. 6102/17).

Considerando este contexto como punto de partida nos preguntamos: ¿cuáles fueron las condiciones materiales para acceder a la virtualización de la enseñanza? Y ¿Cuáles fueron las principales dificultades en dicho proceso?

Como detallamos en el marco metodológico, durante las primeras dos semanas de septiembre 2020 difundimos la encuesta elaborada por el equipo de CIRISE, entre contactos y grupos de WhatsApp de los Colegios seleccionados. En total obtuvimos 171 respuestas entre ambas instituciones. La población encuestada corresponde a 94 personas de género femenino y 77 masculino, de entre 13 y 20 años, repartidos equitativamente entre 1° y 5° año del nivel secundario.

El 100% de les estudiantes entrevistades del Colegio N.º 2 reside en el mismo barrio periférico donde se emplaza la escuela, el Barrio Rotary 23. En el caso de les entrevistades del Colegio N.º 1, ubicado en el macrocentro de la ciudad, también se domicilian en su mayoría en el Bº Rotary 23 (23%), en segundo lugar en el Bº 3 de Febrero (10%), otra zona periférica de la localidad. Se registran además alumnos procedentes de otros 42 barrios de la ciudad¹⁷.

Curso /Año	Porcentaje
1°	20,5%
2°	31,9%
3°	13,3%
4°	10,2%
5°	24,1%

La primera pregunta de elección múltiple sobre las herramientas tecnológicas disponibles para estudiar, arrojó resultados sobre dispositivos tecnológicos y conectividad. Sobre los dispositivos de acceso el 67,8% confirmó que posee celular propio y el 27% computadora personal, mientras que el 18,7% comparte celular y el 23,4% computadora con otros integrantes del hogar. Sobre la conexión a internet el 49,7% posee Wi-Fi en la casa y el 16,4% accede a través de datos móviles.

¹⁷ En la sección “Escuela en Casa” del sitio se encuentran los mapas y un video con la ubicación de los establecimientos.

Tabla 1: Pregunta 1: ¿Con qué herramientas tecnológicas contás para estudiar? - Estudiantes

HERRAMIENTAS	Porcentaje
Celular propio	67,8 %
Celular compartido	18,7 %
Computadora propia	27 %
Computadora compartida	23,4 %
Internet Wifi	49,7 %
Internet por datos móviles	16,4 %

Al desgranar este conjunto de respuestas encontramos otros datos a destacar, presentados en la Tabla 2. Sobre los dispositivos, el 77,2% posee celular y/o computadora propia, mientras que el restante 22,8% solo posee dispositivos compartidos con la familia para acceder a clases y materiales educativos. Dentro del grupo de dispositivos propios el 91,3% tiene celular, mientras que solo el 8,7% se conecta a través de su computadora. En relación a la conectividad a internet el 52% posee servicio de Wi-Fi, el 12,3% dijo conectarse a través de datos móviles, solo el 0,6% confirmó no poseer ningún servicio y el 35,1% no contestó al respecto.

Tabla 2: Datos desglosados de la pregunta N°1 - Estudiantes

DISPOSITIVOS	Porcentajes
Propios	77,2%
Compartidos exclusivamente	22,8 %
DISPOSITIVOS PROPIOS	Porcentajes
Celular propio	91,3 %
Computadora propia	8,7 %
CONEXIÓN	Porcentajes
Internet Wi-Fi	52%
Internet por datos móviles	12,3%
No tengo Internet	0,6%
NS/NC	35,1%

Por otra parte, de les 26 docentes encuestades en la instancia del conversatorio los datos son más concretos, ya que un índice alto dispone de dispositivos propios para trabajar y conexión. El 80,8% aludió poseer dispositivos personales mientras que el 19,2% debe socializarlos en la familia. Sobre esto, el 48,3% tiene celular, otro 48,3% computadora y

el 3,4% *tablet*. En cuanto a los servicios de conexión, el 92,3% posee Wi-Fi y el 7,7% se conecta a través del paquete de datos.

Tabla 3: Pregunta 1: ¿Con qué herramientas tecnológicas contás para dar tus clases? - Docentes

DISPOSITIVOS	Porcentajes
Dispositivos propios	80,8 %
Dispositivos compartidos	19,2 %
CONEXIÓN	Porcentajes
Internet Wi-Fi	92,3 %
Internet por datos móviles	7,7 %

La siguiente pregunta a analizar refiere a las dificultades para acceder a las clases o actividades escolares. Dentro de las elecciones múltiples, las respuestas de los estudiantes se reparten entre: el 38,5% apunta a la mala o nula conectividad a Internet, el 26,5% dice no tener o compartir computadora, el 28,9% alega solo utilizar celular, y por último, el 36,1% respondió no tener dificultades.

Tabla 4: Pregunta 4: ¿Tenés dificultades para acceder a las clases o actividades de la escuela? - Estudiantes

DIFICULTADES	Porcentajes
Nula o mala conectividad	38,50 %
Solo uso celular	28,90 %
Comparto o no tengo celular	27,00 %
No tengo dificultades	36,10 %

Dentro del grupo que presenta dificultades con la conectividad el 51,5% acusa tener muy mala conexión, el 28,8% responde que no tiene Wi-Fi en el hogar, y el 19,7% que se queda sin datos en el celular. Los otros problemas vinculados a los dispositivos se dividen en el 54,4% que solo usar el celular y el 45,6% que no posee o debe compartir una computadora.

Tabla 5: Datos desglosados de la pregunta N°4 - Estudiantes

Nula o mala conectividad	Porcentaje
Mala conectividad	51,5%
No tengo Wi-Fi	28,8%
Sin datos en el celular	19,7%
Dispositivos de acceso	Porcentaje
Solo uso celular	54,4%
Comparto o no tengo computadora	45,6%

Vale mencionar que los estudiantes que respondieron la encuesta lo hicieron a través de un teléfono celular con conexión a internet, por lo tanto quedan por fuera de esta investigación y esta población, aquellos estudiantes sin dispositivos y/o sin conexión. Haciendo esta salvedad, comprendemos que la principal brecha de acceso en la población analizada reside en la mala o nula conectividad a internet.

Estos aspectos fueron confirmados por los estudiantes en la instancia de conversatorio. Por ejemplo una estudiante dijo: “donde yo tengo internet, anda re mal o se corta así de la nada y no vuelve hasta el siguiente día, o anda mal, así que tengo que usar los datos y no siempre tengo”. En los encuentros también se experimentó la des-conexión a partir de problemas de audio que se cortaba e imágenes que iban y venían.

En los datos del grupo docente no se observa una brecha tan marcada entre quienes tienen conexión y quienes no, pero a partir del intercambio en conversatorios sí podemos dar cuenta de los conflictos cotidianos que esto supone. En primer lugar los docentes expresan explícitamente los costos económicos para el acceso a internet:

nuestra educación virtual está sujeta a Internet y vos para poder tener internet, necesitas tres mil pesos, o más. ¿Sí? Esa es la realidad. Y esto no lo tenemos en todos los hogares. Hasta en los docentes hay este problema económico, ¿sí?

También tomó relevancia la conexión intermitente en estos encuentros, ya que era constante el chequeo de audio y video. Como por ejemplo el caso de otro profesor que decía: “yo ahora estoy conectado con mi celular, hago punto de conexión con mi computadora y me estoy conectando de esa forma. No tengo wifi. Y tengo el abono básico”, para explicar porque no encendía la cámara.

Esta evidente problemática incentivó un debate al interior de un grupo de docentes, que planteó generar una solicitud para que el Estado provea de conexiones y páginas gratuitas a profesores y estudiantes. Esta demanda al Estado se justificó, por un lado, porque son los docentes quienes están pagando, a través de sus propios sueldos, las condiciones de dictado de clases, como reflexiona una de ellas: “porque acá ponemos nuestros recursos, estamos sosteniendo una educación que se garantiza estatalmente, supuestamente”. Por otro lado, plantearon que si se garantizara igualdad en materia de acceso a Internet “el nivel de exigencia sería distinto, los resultados que estuvimos viendo serían distintos y las herramientas de alcance al alumno también serían diferentes”.

En esta línea, las docentes indican que deben considerar de igual manera sus propias condiciones de conectividad como la de sus estudiantes para la planificación de clases y tareas. En primer lugar dejan asentado lo tedioso que resulta el armado y dictado de clases cuando internet es discontinuo: “también tengo falta de conectividad de internet porque se me corta cada tanto. Y justo el otro día tenía una clase que subir y se me cortaba”. Pero luego, deben considerar la falta de recursos de los estudiantes para ofrecer materiales, opciones de descarga o elaboración de actividades acordes, como plantean las docentes:

Nosotros tenemos también un problema que no es menor, el problema de la conectividad de nuestros alumnos. Tenemos muchas familias de escasos recursos que solamente tienen un celular, no pueden tener acceso a algunas cuestiones.

Otra docente agregaba:

...los pobres chicos quedan como afuera, los que no tienen conectividad, los que no tienen recursos para hacer. Y es difícil porque después tenes que calificar y los tenes que aprobar, porque es así. Si ellos no tienen recursos ni nada, tenés que ver la forma de plantear todas esas cosas y que ellos puedan hacer de alguna forma el trabajo, ¿no? Yo por lo menos, como profe, yo me pongo en el lugar de ellos.

Queda establecido que, además de las distintas adaptaciones que se deben hacer de las clases en la virtualidad, también se deben considerar los recursos y situaciones de cada estudiante. Entre los problemas de la brecha de acceso se sentencia que quienes no poseen los recursos quedan excluidos.

Sobre los dispositivos, en los talleres surgió el problema de la capacidad de almacenamiento o la condición obsoleta de las herramientas tecnológicas. Ante el envío masivo de trabajos de estudiantes y los múltiples mensajes recibidos, las computadoras y celulares dejan de funcionar. Así, una docente consultaba por cómo gestionar una plataforma porque se le descargaban automáticamente los archivos: “yo no quiero eso, porque se me llena todo de nuevo el teléfono, la computadora. O sea, pongo el nombre del alumno y se me baja automáticamente”. Otra profesora sostenía, también, que solo usa el celular “porque se me rompió la computadora hace un mes. Uso el celular para todo”. Otro docente confirmaba que da clases por “compu, porque el celular también...eh, cada vez está quedando más obsoleto el teléfono mío”. En el mismo sentido un profesor confesaba que:

 Mi celular ya no puede descargar. El celular lo uso, bueno, para ver los mails, los del Classroom y por WhatsApp para organizar tareas o clases. Para eso nomás. Para dar clases, por celular no. El procesador de mi celular no es tan bueno, ya la memoria se está llenando...y bueno.

Dussel (2021) sostiene que:

 Quedó claro, quizás como nunca antes, que en los procesos educativos importan las políticas e infraestructuras públicas, las interacciones interpersonales, los tiempos, los artefactos de distinto tipo, las geografías, los apoyos afectivos y las pedagogías que se ponen en juego. Se vio también con toda crudeza que la disponibilidad tecnológica no estaba garantizada (p. 131).

Como observamos en los datos recabados confirmados por los docentes y estudiantes entrevistados, durante el proceso de la virtualización compulsiva de la educación (Villagrán, 2022) se hizo visible que la universalización del derecho a la educación está

ligada a la necesidad de infraestructura y equipamientos (Cardini y D’Alessandre, 2020). Por otro lado, la zozobra por parte de docentes deja entrever insuficiencias de las políticas e infraestructuras públicas para atender a estas demandas masivas y una transformación pedagógica-digital inconclusa respecto de proyectos, planes y propuestas previas que incentivaban la educación híbrida o el aula aumentada (Maggio, 2013, 2018; Osorio y Duart, 2011; Sagol, 2012). En cambio, se generó una fuerte dependencia a los dispositivos tecnológicos y a la conectividad a Internet, más de lo que habíamos imaginado (Terigi, 2020), como únicos soportes y garantes de la educación.

2.3. Brecha de uso: aplicaciones y plataformas

Definimos brecha de uso como la distribución desigual de habilidades y competencias tecnológicas entre diferentes sectores o grupos sociales sobre las mismas tecnologías disponibles (Bang, 2020; Benítez Larghi, 2013; Dussel 2012; Escuder, 2020; Esnalola, 2010). Desde esta perspectiva, en las respuestas de los estudiantes sobre las dificultades para realizar las actividades escolares (Tablas 4 y 5), encontramos un problema de uso: el de no poder acceder a las clases y actividades a través de una computadora, porque no la poseen, la comparten o solo usan celular. Entendemos este planteo como un desfajase entre las disponibilidades de los estudiantes y las acciones pedagógicas, que parecerían estar pensadas para su desarrollo desde una computadora y no desde un celular, y presuponen el acceso y las habilidades de uso de sus destinatarios.

En la instancia de talleres con estudiantes, se les mostró una serie de fotografías que según ellos representaban la escuela en casa, y se les preguntó con cuáles se sentían identificadas. Un grupo de estudiantes respondió taxativamente que no se sentían representadas por las imágenes con computadoras, porque ellas no las usaban y realizaban todas sus actividades con el celular. Sin embargo, sí se reconocían en imágenes en donde aparecían carpetas, apuntes y papeles. En este caso vemos como directamente hay prácticas de la comunicación digital que quedan anuladas y es necesario recurrir a las analógicas. El dispositivo computadora facilita la simultaneidad entre una videollamada, la lectura de un archivo y el apunte en un procesador de texto, pero el celular tiene limitaciones para la multitarea. Por ello, las estudiantes indicaban

que suelen apoyar el teléfono para ver las clases o leer materiales, mientras que resuelven las actividades en la carpeta. Luego le toman una fotografía y se la envían al docente.

En relación a la práctica de virtualización de la escuela, les preguntamos a los estudiantes por qué medios recibían las actividades y a los docentes qué medios utilizaban para ponerse en contacto con sus alumnos. Teniendo en cuenta las salvedades realizadas en el apartado metodológico sobre la diferencia entre las preguntas y las opciones otorgadas, en la Tabla 6 ponemos en comparación los resultados, que nos permiten analizar aspectos de la rutina digital de estudiantes en contraste con las respuestas y observaciones de docentes.

Tabla 6: Pregunta 2: ¿Por cuáles medios recibís las actividades de la escuela? - Estudiantes

Pregunta 2: ¿Por cuáles medios tomás contacto con tus estudiantes? - Docentes

Medios: Plataformas	Estudiantes	Docentes
WhatsApp	63,7%	65,4%
Classroom	40,9%	57,7%
Correo electrónico	30,4%	88,5%
Blog del colegio	0,9%	26,90%
Facebook – Instagram	0,4%	0,7%
Impresas	0,4%	0,4%
Google Drive	0,2%	-
Clases sincrónicas: Zoom o Meet	-	80,8%
Ninguna de las anteriores	0,3%	-

A) WhatsApp

La comunicación a través de la aplicación de mensajería instantánea WhatsApp presenta el mayor uso con un 63,7% de estudiantes que dicen recibir sus actividades por allí y el 65,4% de docentes que lo utilizan para comunicarse con ellos. Lo interesante aquí es detenerse en cómo los docentes toman este dato en los talleres y conversatorios, y la opinión de auxiliares sobre el uso de la aplicación.

En el marco del conversatorio esto suscitó un debate, debido a la sorpresa que generó, ya que la mayoría de los docentes confirmaban que solo trabajan con correo electrónico

o la plataforma, entonces no entendían cómo les llegaba por mensajes, como decía una profesora: “claro, a mi me llamaba la atención porque yo no sabía que accedían más desde el WhatsApp a las actividades, ¿no?”; y otra acompañó: “En mi caso, yo tampoco doy por WhatsApp en este colegio. Tengo Classroom y después las clases por Meet. Así que no. Debe ser para otros cursos que usan ahí en este colegio”.

Si bien les docentes negaron su utilización para el dictado de clase o el envío de tareas, son los auxiliares docentes quienes explicaron que esta aplicación fue el medio exclusivo de comunicación con estudiantes, tutores y tutoras. Como detalla una de las preceptoras:

a mí muchos de los papás me solicitan que le envíe por WhatsApp los diferentes trabajos prácticos porque no los encuentran en el blog, porque se les hace más fácil desde WhatsApp. Saben que el trabajo práctico que les estoy enviando corresponde al que tienen que hacer. No tienen que dirigirse a varias solapas para ir abriendo cada una de las áreas.

Ante la explicación de la auxiliar, las docentes no se detuvieron a analizar los usos del WhatsApp para la tarea, pero sí lo reconocieron en su rol dentro de la familia:

No, en mi caso tampoco. No uso el WhatsApp para dar clases, solamente Classroom y el correo. Y bueno, tengo mi nena también que la maestra le mandan por WhatsApp. Sí, es mucho más fácil el WhatsApp. Porque te llega la información lista y no tenés que estar entrando y buscando, porque por ahí a veces te llegan tantos correos o tantas notificaciones de todas las aulas que por ahí se te pierde la información. Que calculo yo que eso debe ser que los padres les resulta mucho más fácil el WhatsApp.

Desde esta interpretación las docentes coinciden en que el uso de la mensajería es más sencillo que el de las plataformas educativas. “WhatsApp es más fácil porque vemos lo que hay que hacer y listo”, acotó una profesora, mientras que en las plataformas se debe ingresar con una clave, buscar el aula, la actividad y acordarse de ingresar la semana o el día que corresponde. En este sentido, les docentes reconocen que WhatsApp es la aplicación más accesible, intuitiva, instantánea, económica, de rápido acceso y de

mayor alcance entre la comunidad, ya que docentes, padres y estudiantes la utilizan, lo que permite mayor circulación de información.

Esa cotidianidad adquirida en el uso de WhatsApp no está en las plataformas educativas como Classroom o Moodle, donde se debe desarrollar un saber específico de uso que consistiría en buscar la materia, el material, subir o descargar el archivo. Como señala un profesor: “es un proceso un poco más largo, y como estamos acostumbrados [...] WhatsApp es ir directo, vas directo al profesor y listo. No buscás en ningún otro lugar y eso te aliviana mucho la carga”.

Otro motivo de la masividad en el uso de esta aplicación, se debe a su carácter económico, como señaló un profesor “el WhatsApp es el medio más económico” porque sin importar la compañía de teléfono que se tenga la aplicación se adjudica de forma gratuita y de esa manera se puede establecer una comunicación “gratis y siempre”. En cambio, para las plataformas se requiere de una buena conectividad para el ingreso.

En términos de Srnicek, el uso de WhatsApp se consolida debido a su carácter monopolístico, ya que es una plataforma diseñada de manera tal que asegura la usabilidad de modo intuitivo y sencillo para los distintos tipos de usuarios. En este sentido, la facilidad y velocidad de uso, junto a su condición económica generan el *efecto de red* que permite que haya una mayor cantidad de usuarios que haga más valiosa a la marca.

B) Classroom, Correo electrónico y Blog del colegio

El análisis de los usos del correo electrónico y de la plataforma de Classroom, que incluye el Google Drive, refleja que el 88,5% de los docentes utilizan el mail para comunicarse con sus estudiantes mientras que solo el 30,4% de los estudiantes confirma lo mismo. Sobre la plataforma educativa de Google Classroom la distancia es menor, pero igualmente queda manifiesta la diferencia de 57,7% entre docentes y 40,9% para estudiantes.

Desde estas dos plataformas estudiantes y docentes establecieron una rutina de frecuencia de uso para dar continuidad a la tarea de enseñar. Por ejemplo, una alumna decía que no estaba teniendo un buen rendimiento en la escuela debido a que no podía

entregar las tareas. Al preguntarle el motivo dijo que era porque no sabía usar Classroom. Según su explicación lo había intentado algunas veces, pero se confundía porque aparecían muchos archivos iguales, y ninguno era el de ella, por eso prefería el mail, con el que sentía más comodidad. Aunque con los correos electrónicos también hay inconvenientes, por un lado porque los profesores no acusan recibo entonces las estudiantes deben mandar el trabajo varias veces. Por otro, porque hay una incompatibilidad entre Gmail y Hotmail para compartir materiales.

Por su parte, los docentes confirmaron en los conversatorios que utilizan el mail con mayor frecuencia, tal como muestra la tabla N°6 con un 88%. Aunque no dieron cuenta de dificultades específicas, propias o ajenas, sobre el uso de Classroom, sí confirmaron que es muy poca la participación de estudiantes allí. Según los docentes el correo configuró una rutina en la subjetividad de la tarea expresada en desigualdad. Por ejemplo, cuando una docente señalaba “no todos los alumnos pueden acceder solamente a Classroom. La mayoría accede mandándote por correo. Por Classroom son muy pocos. Cuesta por Classroom, que se conecten”.

Por eso, más allá de que el 30% de los estudiantes respondió que usa el mail para conectarse con profesores, para los docentes el correo sí configuró una rutina y una gestión del trabajo. Por otro lado, resonó una cualidad positiva de la plataforma, que es el orden que ofrece sobre las materias, materiales de estudio y clases, que posibilita mayor facilidad de uso sobre otros medios. Por ejemplo, señalaba un profesor que allí “se hace un poco más fácil acceder a esa información que buscarla en el blog, donde está toda la información pero hay que buscarla”.

En tercer lugar, destacamos el uso del blog del colegio, que no es interactivo pero funciona como un boletín institucional en donde se informan horarios, actividades y aspectos generales de las materias. Hay una brecha de 26,90% en docentes y 0,9% en estudiantes, que devela usos distintos.

Los correos electrónicos y Classroom conformaron un sentido de institucionalidad, establecieron rasgos de la escolarización que se materializó en ambos grupos, aunque de manera desigual. Asimismo el blog ocupó un espacio de comunicación institucional,

más entre docentes que entre estudiantes. En los relatos recuperamos cómo se construyeron los usos para producir el acto de enseñar y aprender en el período de aislamiento. A partir de ellos rescatamos que hubo un intento por homogeneizar la práctica escolar, mediatizada a través de estas plataformas, con estructuras y tiempos específicos.

C) Clases sincrónicas

En cuarto lugar, el 80,8% de los docentes respondió que establecen contacto con sus estudiantes a través de las clases sincrónicas, si bien los estudiantes no replicaron esta opción porque no estaba en su cuestionario, pudimos reponer en la conversación que efectivamente solían tener una clase sincrónica o “reunión” por día o para consultas específicas y que incluso había días en los que llegaban a tener hasta tres reuniones.

Sobre este medio, el problema más recurrente es el de las cámaras apagadas, como mencionan las docentes. Ellas consideran que este es el mejor medio para entablar una conversación con los estudiantes, saber cómo están, cómo la están pasando en este contexto, al mismo tiempo porque pueden responder consultas y chequear qué están entendiendo. En proyección, las clases virtuales sincrónicas son lo más parecido a la presencialidad, pero luego eso no se cumple, como afirmaba una profesora:

muchas veces siento que hablo sola, que participo en el Classroom y mando audios y mando a ver si entienden, si no entienden, si tienen alguna consulta y muchas veces falta esto de la presencialidad, decía yo, de los gestos, de lo corpóreo, de que cuando estás en clase vos sabes si el chico entiende o no entiende, lo estás viendo, estás... Sabes bien si está mal y vas ajustando, digamos, tu clase de acuerdo a eso.

Entonces, las clases sincrónicas presentan el problema de la escasa convocatoria o la baja frecuencia de conectividad, lo que provoca una sensación de soledad de algunos docentes, que no saben qué sucede del otro lado. Pero, además en la conversación entre docentes también surgieron los temores de la comunidad educativa ante el uso de las video clase sincrónicas, es decir una dificultad operativa ante la técnica. Primero, del cuerpo docentes que dice desconocer su uso y necesitar de un auxiliar (por normativa

institucional pero también por desconocimiento personal) que les habilite las aulas; luego, de padres que no quieren autorizar a sus hijos a “mostrarse”, y finalmente, de estudiantes que se conectan muy poco y cuando lo hacen no prenden la cámara.

Sobre este punto les docentes distinguen que hay un gran grupo de estudiantes que no se conecta y por lo tanto queda afuera de la modalidad. Luego, “los que están conectados son los que aprueban, son los que están haciendo los trabajos” dice una profesora, entonces tampoco llegan a los que no están entendiendo o entregando las actividades. Finalmente, están quienes se conectan pero no participan o no encienden las cámaras. Como señala otra docente “por ahí decís: ‘vamos a tener una clase de Zoom’ y la mayoría de los mensajes de los chicos es ‘mala la conectividad’ o ‘me dormí’ y entran tarde”, entonces tampoco hay una retroalimentación.

Sobre estas situación repetitiva, una de las estudiantes explicó que tiene vergüenza de preguntar lo que no entiende, que le da miedo que se rían de ella, y por eso mantiene la cámara apagada. En este sentido explicó que “por eso yo nunca participo a las clases. Ahora en ingles sí, porque mantengo la cámara apagada y por ahí prendo el micrófono. Sí, porque estoy atrás de la pantalla. En persona me da pena”. Si bien hay una demanda de parte de docentes para la participación activa de sus estudiantes, aparecen otros elementos de la identidad que se ponen en juego en la educación virtual, como la exposición de la intimidad, de los cuerpos o los hogares que se ponen en juego, como desarrollaremos más adelante, pero que debe ser considerado en esta relación entre tecnología, contexto y uso.

D) Moodle

Por último, si bien la plataforma Moodle no aparece como opción en las encuestas, sí fue parte del intercambio con docentes en el taller de capacitación *Herramientas digitales para la enseñanza de la educación secundaria en contextos de pandemia*, ofrecido por el equipo de CIRISE en julio del 2021, cuando desde el CPE se estableció que este sitio se utilizaría para todas las instituciones. El encuentro se planteó con dos objetivos, por un lado el de contribuir con conocimientos específicos para el uso de las herramientas de la plataforma virtual y, por otro lado, el de complejizar los conceptos

sobre la virtualización de la enseñanza, no solo atada a la emergencia del COVID, sino en tanto educación a distancia. Para ello se planteó la importancia de la organización y la comunicación con los estudiantes, y la propuesta de planificar una secuencia didáctica a través de las herramientas presentadas. La instancia de tipo taller buscó que los docentes trabajaran en equipos para elegir un área de conocimiento, un eje temático y propusieran una secuencia didáctica dividida en clases con la aplicación de distintos recursos.

Este intercambio de tipo taller permitió observar lo complejo que es llevar a cabo un trabajo colaborativo entre pares, debido a la cantidad de tareas individuales, correcciones de actividades y demandas de estudiantes. El trabajo continuo resta tiempo para la planificación de secuencias dentro del área. Algunas docentes explicaron que deben consensuar los ejes de trabajo como planteó una profesora:

si bien trabajamos por campo, pero tenemos también que dar clases por espacio para ampliar el punto de vista. Así que, por eso creo que decían de la complicación de que somos varios para trabajar un mismo tema en un mismo aula y consensuar todo, desde la temática, el material, la evaluación y las notas también. Es todo consensuar desde el tema hasta los materiales y a partir de ahí cada uno puede dar su mirada por espacio, por las plazas.

En la misma línea otra docente acotaba:

yo estoy en el área de Arte y Comunicación y generalmente esperamos que la profe de Lengua de la lectura, explique el tema y de ese cuento, por ejemplo, nosotros, los otros profes, adecuamos nuestra materia. Yo desde la Plástica, la profe de música y la otra profe de inglés, pero consensuado, o sea, hacemos un integrador. Dijeron que tiene que ser todo integrado sin que sea dividido por materias.

En estas intervenciones notamos que no hay un planteo pedagógico en función de objetivos de enseñanza y estrategias tecnológicas a aplicar, sino que hay una construcción desorganizada de los contenidos en torno a un trabajo práctico integrador.

Los docentes deben consensuar los temas y las consignas del trabajo, pero luego cada uno agrega actividades dispares entre ellas. Según Villagrán (2022), el trabajo por áreas de conocimiento implicó el dictado de clases acotado a los contenidos mínimos de cada espacio curricular en vinculación con las otras asignaturas del campo. Para la organización y planificación de la enseñanza y las actividades, en algunos casos se estableció el uso de una ficha para apuntar los contenidos mínimos dictados por semana o quincena (p. 24), pero no hay registro de la aplicación de estrategias tecnológicas.

Por otro lado, el desconocimiento de uso de la plataforma se evidenció en el taller en la cantidad de preguntas específicas sobre cómo gestionar el Moodle, pero también en la advertencia sobre el uso de estudiantes, ya que según las docentes, los estudiantes suelen sacarle fotografías a sus tareas y subirlas a las plataformas, práctica que evidencia un uso similar al de WhatsApp y lejano a las opciones de intercambio que brinda la plataforma.

Los datos relevados y las conversaciones nos permiten advertir una serie de dificultades de uso. En primer lugar, el desconocimiento frente a ciertas aplicaciones que derivó en un mayor uso -y legitimidad- del WhatsApp, como medio de comunicación compartido entre los integrantes de la comunidad educativa. En segundo lugar, una falta de planificación elaborada según criterios pedagógicos por área de conocimientos que considere las condiciones de los estudiantes. Este punto devela un desconocimiento institucional sobre cuáles son los conocimientos y habilidades digitales previos y los dispositivos disponibles para que los estudiantes realicen sus actividades de manera virtual.

En cuanto a las plataformas utilizadas, se destaca la presencia de aplicaciones de carácter comercial elaboradas para otros fines que no son principalmente educativos. Las alternativas de Aulas Virtuales (campus del CPE), Juana Manso o Seguimos Educando, pertenecientes al Ministerio de Educación Nacional, no surgieron en los intercambios de los conversatorios y tampoco en las sugerencias de las encuestas. En cambio sí se mencionó a YouTube como el banco de recursos para buscar materiales,

dejando por fuera los portales de Educar y UNESCO.

En este sentido, entendemos que de parte de los docentes no hubo una estructura planificada de las clases virtuales, en donde se plantearan estrategias de enseñanza y aprendizaje con un posicionamiento pedagógico (además de político-ideológico) respecto a los sujetos a quienes les enseñan (Alonso y Murgia, 2020). De haber sido así, se podrían haber considerado, por ejemplo, los saberes previos de los estudiantes y la incompatibilidad de dispositivos o mails, ya que la mayoría de los docentes trabajaban desde sus computadoras, mientras que los estudiantes lo hacían desde sus teléfonos celulares. Por el contrario, cada docente fue confeccionando sus clases a partir de las herramientas conocidas y utilizadas previamente. Parafraseando a la Presidenta del Consejo Provincial de Educación, fueron encontrando otras formas de utilizar las mismas herramientas, como WhatsApp, en tanto alternativa para la educación secundaria.

Las dudas y reflexiones recuperadas en las conversaciones con docentes son propias del uso de la tecnología en sí, y no refieren a la enseñanza. Las inseguridades sobre los usos repercuten en una desarticulación de la actividad escolar y de la tarea de enseñar en la virtualidad.

2.4. Rutinas digitales: domesticación y apropiación

Como desarrollamos en el apartado teórico, la corriente de la domesticación busca explicar cuál es el vínculo entre la vida doméstica y los aparatos tecnológicos. Parte del principio de que las tecnologías son un fenómeno que condensan el intercambio entre lo público y lo privado, y que por ello se deben analizar las condiciones domésticas y familiares, como las locales y nacionales, implicadas en las realidades sociales, políticas y económicas del momento histórico de su relación (Silverstone et al., 1996).

Considerando estos aspectos, nos propusimos llevar a cabo una tarea de descripción y caracterización de los usos de los instrumentos digitales en el período de aislamiento, que obligó a toda la población nacional a mantenerse aislada en sus hogares y a adquirir herramientas o habilidades digitales para llevar a cabo sus tareas laborales y educativas, entre otras. Asimismo, las circunstancias regionales nos permitieron establecer una serie

de desigualdades preexistentes en relación a los niveles socioeconómicos, al estado de la ciudad y a una historia de suspensión de clases, previas al contexto de pandemia, que nunca antes había sido subsanada con recursos virtuales. En suma, la virtualización de la educación expuso dificultades y brechas propias del *shock*, y además profundizó aquellas que eran particulares de la población.

La propuesta de la “escuela en casa”, al interior de cada hogar, estableció dinámicas nuevas en donde los tiempos, espacios y rutinas se modificaron, para que la vida pública tomara un lugar en la intimidad. Es decir, la primera dimensión de la domesticación es el *hogar*, el lugar físico que es atravesado por las tecnologías. En este nivel consideramos que las computadoras y teléfonos celulares se hicieron presentes en nuevos horarios y espacios, interviniendo y modificando las dinámicas anteriores. La segunda dimensión corresponde a la *familia*, la unidad social en donde los integrantes realizan sus consumos sociales. La tercera es la *casa*, esta se refiere a la realidad o recursos económicos, por un lado ligado a lo público, porque considera los ingresos o vínculos externos, pero también a los valores creados y negociados dentro de la familia, por eso es definida como economía moral.

La encuesta realizada contó con el soporte visual de 50 fotografías¹⁸, otorgadas por estudiantes en uno de los ítems, sobre lo que significaba la escuela en casa para ellos. De esas hay 30 reales, es decir tomadas por un/a estudiante para subir al formulario y no descargada, y de ese grupo hay 10 que permiten ver la dinámicas del hogar y la familia. En seis fotografías (3, 16, 17, 28, 37 y 48) se ven los cuerpos de los jóvenes o las carpetas en la mesa del comedor o cocina, permitiendo observar de fondo otros muebles que contextualizan el lugar físico de ese celular para la escuela, el entorno en el que toma lugar la “escolarización”. Las imágenes 38, 39 y 49 agregan el televisor prendido de fondo o el control remoto al lado de la carpeta. En estas fotografías se ven prácticas y consumos típicos de esa temporalidad, mientras unos estudian otros miran televisión. Esta escena de la escuela en casa integrada a la dinámica familiar es prototípica de la domesticación. Estos escenarios se refuerzan en la imagen N°30 donde vemos a todos

18 Las fotografías están alojadas en la sección “Escuela en Casa” del sitio [El aula en pantallas](#).

los miembros de una casa sentados en torno a la mesa de la cocina, con distintas carpetas, hojas y lápices. Los cinco integrantes están estudiando o ayudando en las tareas, hay un lugar, pero sobre todo un momento del día dedicado especialmente a la continuidad de la escolarización. En este retrato de modo *selfie* no vemos otros insumos tecnológicos -amén del microondas de fondo- más que la cámara que tomó la fotografía. La dimensión económica-moral aparece en este retrato familiar, en donde la escolarización se configura en eje armador de la casa, pero también en los relatos de estudiantes que confirmaron que sus padres o madres les ayudan en las tareas. En algunos casos “cuando están o pueden” y en otros de manera más activa, porque conocen de una disciplina o porque insisten en que participen de las clases.

El proceso de domesticación supone que un objeto del mundo público y exterior ingresa al ámbito doméstico y es usado, e incluso re-significado en ocasiones, dentro de la dinámica de la economía moral familiar. En ese intercambio entre lo público y lo privado, se pone en juego la capacidad del hogar o familia para crear una identidad sociocultural y mantener su autonomía como una unidad económica. Es decir, que la domesticación tecnológica, al igual que con un animal, requiere de un proceso por parte de la familia, una vez que adquiere el aparato, hasta encontrarle un lugar en la casa y en la rutina diaria. Dichas decisiones implican una serie de negociaciones sobre horarios, tipos de usos y formas de compartirlo entre los miembros.

Respecto al uso social de las tecnologías de la comunicación en el contexto de aislamiento, vemos que los objetos tecnológicos son bienes materiales, y que como tales son fabricados y promocionados para determinado uso desde el ámbito público, en donde son producidos y distribuidos. El proceso de individualización se da, luego de una negociación, al interior de los hogares y se replica hacia la institución educativa. En este sentido, un teléfono celular o una computadora para un joven estudiante presuponen una serie de procesos materiales y simbólicos en donde se condensan distintos significados. A modo de ejemplo, podemos mencionar las políticas educativas como Conectar Igualdad o Primaria Digital que buscaban proveer de computadoras a los jóvenes, en su rol estudiantes (Armella, 2016; Artopoulos, 2017; Artopoulos y Kozak,

2011; Bang, 2020) para estudiar. Por lo tanto el diseño, el *hardware*, el *software*, los permisos y las compatibilidades se gestionaron según criterios políticos, educativos y de funcionalidad para determinadas actividades.

Pero como vimos en nuestra encuesta, el 91,7% de los estudiantes tiene celular propio (Tabla 2). Desconocemos los motivos de su adquisición, si fue un regalo, un teléfono viejo heredado, una necesidad familiar, si se compró específicamente en el año de pandemia o antes. Lo que sí sabemos es que no es resultado de una política educativa de entrega masiva de dispositivos móviles a estudiantes.

También sabemos que ese teléfono celular es objeto del espacio público que fue *apropiado* por -y para- jóvenes y sus hogares, dejó de ser una mercancía de la tienda y la publicidad y se transformó en un objeto de uso. Este proceso lo convierte en un bien simbólico que transmite mensajes y significados procesados en el ámbito privado, donde son consumidos y apropiados.

A partir de los resultados sobre las dificultades de acceso y de uso, notamos que el celular se transformó en un problema. El hecho de “solo acceder” a través de él, “no tener computadora” o la falta de datos móviles, aparecieron con fuerza en las respuestas (Tabla 5), en donde el 54,4% decía solo usar teléfono celular y el 46,6% no tener computadora. Además de los problemas de conectividad (51,5% mala o nula conectividad; 28,8% sin Wi-Fi, y 19,7% sin datos móviles) que fueron un verdadero obstáculo para asistir al aula en pantallas.

Otro desajuste que observamos es la *disfuncionalidad* del dispositivo móvil para ser usado en las plataformas educativas, porque las tareas parecerían estar concebidas para ser desarrolladas en la computadora. Esto no implica que las aplicaciones no sean intuitivas o establezcan criterios de usabilidad adaptada al móvil, sino que refiere a una incomodidad de parte de los estudiantes, ya que el uso de Classroom o el envío de correos electrónicos implica escribir en procesadores de texto, adjuntar archivos o editar un presentación, por ejemplo. Del mismo modo Zoom y Meet requieren de una cámara encendida, quedarse quieto en un lugar -como en el aula-, y contar con un espacio físico con conexión, silencio y sin interrupciones.

Los usos determinados desde el mercado y desde las propuestas educativas resultaron incompatibles. Es decir, las demandas propias de la virtualización en la educación se tradujeron en dificultades que los estudiantes debieron sortear a través de algunas estrategias propias. Las soluciones que encontraron para responder a las demandas escolares se corresponden con un proceso de *conversión* de las tecnologías.

Sostiene Murolo (2020) que la conversión implica el pasaje de una “economía moral de la familia” a una “economía pública”, donde se realizan transacciones simbólicas con otros en sociedad. Las tecnologías de la información y la comunicación producen significaciones en recepción a través de la apropiación, objetivación e incorporación, que están “doblemente articuladas: facilitando la conversión (y la conversación) y siendo objetos de conversión (y de conversación)” (p. 4). En este sentido, consideramos que los mecanismos generados por los estudiantes responden a esta articulación. La dificultad de solo poseer un teléfono celular encuentra su solución al tomar las demandas digitales-escolares y adaptarlas al uso de ese móvil.

En primer lugar, vemos esta transformación en el mayor uso de WhatsApp sobre otras aplicaciones educativas -utilizadas por profesores-, ya que este permite entablar una conversación, un intercambio muchas veces instantáneo, entre compañeros y con docentes. En los casos de docentes que no lo utilicen, logran imponer este uso a través de los auxiliares, ya que hacen circular las tareas por mensajes: del estudiante al preceptor y de esta al profesor. Al mismo tiempo, como indican estudios previos, la mensajería instantánea entre compañeros del mismo curso posibilita lecturas colaborativas y transmediáticas (Albarelo, 2019; Vizzio, 2022), ya que pueden recurrir a enlaces, códigos multimodales y lingüísticos propios de los discursos digitales (Godoy, 2020, Magadán, 2021) que amplían y enriquecen la comprensión. Sobre los intercambios de registro formal referente a lo escolar, en WhatsApp aparece lo informal entre jóvenes, con códigos humorísticos a través de *stickers* o memes, que les permiten “construir su identidad al interior del grupo y afianzar las relaciones interpersonales en el espacio virtual” (Godoy, 2021, p. 135).

En segundo lugar, se observa una apropiación activa por parte de los estudiantes al

transformar los requerimientos de Classroom o el correo electrónico en los códigos del WhatsApp. En vez de responder con los trabajos escritos en procesador de texto y adjuntar los archivos, envían fotografías de sus carpetas. Este uso lo observamos en el banco de imágenes generado: en 16 de ellas se ven carpetas y hojas yuxtapuestas al celular que toma la fotografía, mientras que solo hay cinco de trabajos realizados en computadora.

En relación con esta práctica, los estudios sobre competencias digitales y transmedia sostienen que la operatividad de sacar, editar y compartir fotos es propia de las nuevas generaciones que están construyendo sus relaciones sociales en entornos digitales como los de las redes sociales. Es por ello que las habilidades de navegación web, la acumulación de información o la gestión de su identidad personal en las plataformas, entre otras, se convierten en las competencias básicas para ser y estar por un entorno digital (Transmedia Literacy, 2018, p. 19).

Por último, las demandas de las clases sincrónicas son respondidas por los jóvenes con cámaras apagadas, ya que les permite, por un lado ahorrar datos o mejorar la conectividad, y por otro lado sentirse resguardados, ya que no quedan expuestos, ellos, ellas, sus cuerpos y sus hogares. Esto es claro en el caso de la estudiante que decía tener vergüenza de participar en las clases, entonces su mecanismo para asistir era la de apagar la cámara y solo a veces encender el micrófono. Agregaba que así podía participar “porque estoy atrás de la pantalla”. Rescatamos esta idea, la de estar detrás de la pantalla, y no en ella, como un símbolo de protección.

El proceso de domesticación de los aparatos digitales se realizó al interior de hogares donde los integrantes quedaron encerrados, compartiendo espacios que no estaban destinados para prácticas escolares y muchas veces sin los recursos necesarios. Sin embargo, lograron negociar las dinámicas familiares, con diferentes grados de éxito y estados, para que la práctica escolar, virtual y pública, se integrara a la intimidad familiar. Por otro lado, los usos activos de procesos sociales, educativos, culturales y digitales más amplios (Sandoval y Bianchi, 2017), fueron apropiados y convertidos por parte de los estudiantes. De esta manera, consideramos que las faltas, las dificultades,

los desconocimientos y la vergüenza sobre cómo usar los dispositivos o cómo asumir determinadas prácticas digitales, fueron sorteados estratégicamente por los estudiantes a partir de usos activos de las herramientas y habilidades a disposición.

En consecuencia, las pantallas, mayormente de los *smartphones*, se convirtieron en un medio de comunicación internalizado en los hogares en tanto aparato tecnológico y como sistema de valores (Silverston, 1996). Sin embargo, sostenemos que los modos de apropiación y uso de los recursos tecnológicos continúan siendo marcadamente desiguales. Si bien los jóvenes logran incorporarlos rápidamente a su vida cotidiana, a través de habilidades básicas, para gestionar las tareas escolares específicas están en permanente situación de re-significación. Si los docentes señalaban que el peso económico y la garantía de la enseñanza digital recaía en ellos, es justo señalar que los jóvenes estudiantes tampoco contaron con herramientas ni con los saberes necesarios para estudiar en entornos digitales. Con escasos recursos, permanentes negociaciones con sus familias y habilidades básicas sobre las aplicaciones, los estudiantes sostuvieron la escolarización en casa.

3. Precarización escolar

La pandemia por COVID-19 suspendió las condiciones de previsibilidad y orden de la vida escolar y generó un quiebre en las rutinas de estudiantes y docentes. Las condiciones que le daban a la vida un cierto orden, una cierta ritualidad, desaparecieron y en su lugar emergieron modos de hacer nuevos y desconocidos, que generaron dificultades y profundizaron las consabidas desigualdades del capitalismo. La falta de conocimientos específicos, el déficit en las condiciones materiales mínimas para asegurar el acceso al trabajo y la educación, la angustia por un contexto marcado por la enfermedad, y la incertidumbre sobre el futuro inmediato, provocaron sensaciones de cansancio, incomodidad, irascibilidad, angustia y tristeza, entre otros.

A este conjunto de sensaciones las llamamos malestar digital, ya que se generan por la ausencia de recursos tecnológicos, pero también porque hay una renuncia a cierta forma de entender las cosas, a los ritmos de la cotidianidad, y desde allí se exige y se busca saber qué hacer con los insumos que hay, pero sin desconocer lo que falta (Alzaga y

Bang, 2021). Esos medios puestos a disposición de la educación implican una dimensión técnica, es decir, un conjunto de habilidades para realizar una acción de manera eficaz, y por otro, una dimensión tecnológica, que implica el marco de conocimientos necesario para el desarrollo y aplicación de dichas habilidades (Murolo, 2020). En este sentido, los medios “son incomprensibles si no aludimos a los marcos de conocimiento que posibilitan su desarrollo y uso, y que les dan características diferenciales, no necesariamente determinadas por sus potencialidades técnicas” (Sandoval, 2013, p. 26).

La digitalización de la enseñanza implicó un desplazamiento total de la presencialidad a la virtualidad, fue de manera compulsiva y abrupta, sin planificación para una migración consensuada y gradual. Fue de emergencia, bajo las premisas de no perder contacto pedagógico con los estudiantes, y de utilizar todos los medios tecnológicos a disposición, sin poner en riesgo las medidas de cuidado de la salud. Entonces, si bien muchas tecnologías estaban a disposición y formaban parte de políticas educativas previas, que buscaban fortalecer la incorporación de dispositivos y la habilidad en su uso, eso no fue suficiente.

Los informes de Aprender 2017 y 2019 coinciden en que los estudiantes utilizan acotadamente los dispositivos para buscar información, y que por ello el desafío a futuro debe incentivar y consolidar las propuestas que suponen un mayor nivel de apropiación de las TIC, “para enriquecer sus prácticas habituales de uso de las tecnologías y ampliar sus horizontes de participación en la cultura digital” (Aprender, 2017, p. 52). Lo cierto es que ese futuro al que hacen mención las evaluaciones, expone los grados de apropiación de la virtualización de la educación, mostrando que las malas condiciones de escolarización remota no las impuso el COVID-19, sino que vienen desde antes (Bocchio, 2020).

Como señalamos hasta acá, las disposiciones estatales e institucionales llevaron a cabo diferentes acciones en tres líneas básicas para garantizar la educación desde el hogar. La primera corresponde a la disposición de contenidos pedagógicos a través de plataformas educativas y medios de comunicación masivos y públicos. La segunda línea de acción,

fue la ampliación y mejora de la infraestructura digital, para garantizar el acceso a internet y llevar conectividad en donde no había. La tercera, se focalizó en acompañar y capacitar a docentes de todos los niveles educativos tanto para el uso de plataformas específicas, como para la exploración y auto-aprendizaje en el desarrollo pedagógico a través de nuevos medios.

A estas líneas básicas también se sumaron otras que trabajaron con aspectos sociales y económicos vinculados a la población educativa, como el apoyo a familias y jóvenes para prevenir situaciones de violencia de género y *grooming*, el servicio de alimentación escolar, y las adaptaciones realizadas por el Consejo Federal de Educación para la organización escolar (Cardini y D’Alessandre, 2020). Si bien no profundizaremos sobre estos ejes, los consideramos claves para pensar que la virtualización de la educación no implicó solamente una adaptación digital, sino que impactó en todos los órdenes de la vida.

Nos interesa detenernos aquí en los modos en que la escuela intentó transitar la digitalización escolar desde las brechas ya conocidas. Es decir, qué pudo hacer la escuela con los insumos que había, sin desconocer las faltas. Fernández Enguita nombró *brecha escolar o de tercer orden* al grupo de dificultades que marcan la distancia entre la escuela y la sociedad, y entre las escuelas mismas. Estas distancias refieren a las habilidades de los docentes, la disponibilidad de recursos institucionales y la adecuación a las plataformas y lenguajes digitales como recursos educativos. Sobre esta brecha, el autor señala que podría haberse achicado ya que “las grandes diferencias de hoy no son sino la explosión de las diferencias de ayer” observadas en la falta de actitudes innovadoras de los docentes, la ausencia de liderazgo de sus directivos y una actitud conservadora, poco flexible y de resistencia a introducir herramientas digitales por parte de integrantes de la comunidad educativa (Fernández Enguita, 2020; Narodowski y Campetella, 2020; Terigi, 2020).

En el análisis de los relatos de docentes encontramos huellas de los aspectos señalados cuando manifiestan una gran incomodidad frente a lo inasible de la digitalización en sus propias prácticas. Los docentes se mostraron agotados y abrumados por las demandas

constantes de la propia institución; por las nuevas normativas que alteraban continuamente los regímenes de evaluación y cursada¹⁹, y por las consultas de los estudiantes, que no respetaban los tiempos o formas preestablecidas de comunicación.

3.1. Falta de capacitación

Una de las principales quejas de los docentes radica en la falta de institucionalización sobre cómo utilizar las plataformas o los recursos digitales a disposición. Incluso, como ya detallamos, se criticaron las políticas públicas que no proveyeron de recursos gratuitos mientras que los docentes debieron “poner” recursos, dinero, herramientas y tiempos para que la educación funcionara.

La brecha escolar dada por la falta de capacitación y formación en alfabetización digital para los docentes, fue evidente en los intercambios. Por un lado, se hizo mención a las habilidades que debieron adquirir y a lo que tuvieron que aprender solitariamente sobre los usos de ciertas aplicaciones y sitios web, que desconocían o no usaban asiduamente. En este sentido, el malestar se manifiesta en la necesidad de construir una apropiación de nuevas plataformas y modos de uso sobre tecnologías que utilizaban con otros fines. Esta re-significación da cuenta de las nuevas formas de capacitación docente que priorizan la auto-formación y el auto-aprendizaje.

Además, apareció el mea culpa sobre las resistencias previas ancladas en una cuestión generacional, como en el caso de una docente que dijo:

A mí me queda poco tiempo para jubilarme, pero tuve que aprender muchas cosas que yo me resistía. Y tengo colegas que también se resisten a esto. Hay otros que no, que por suerte son más duchos, y por suerte nos iluminan al resto.

Esta expresión, reiterada en la conversación, es propia de la perspectiva de nativos e inmigrantes digitales (Leymonié, 2010; Piscitelli, 2009; Prensky, 2001), que diferencia a quienes nacieron con conocimientos de uso y dominio de habilidades propias de los

¹⁹ Algunas de las normativas resaltadas en los conversatorios transformaron las asignaturas en campos de conocimiento, habilitaron más instancias de acreditación de materias, y unificaron los ciclos 2020-2021. Esto último fue a nivel nacional a partir de la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 368/2020 estableció los ciclos lectivos 2020/2021 como una unidad, por lo tanto los contenidos se acreditaron durante los dos años, no solo en el primero. Esto se interpretó como una acreditación automática del año 2020, lo que significaba que los estudiantes no podían repetir de año. Según algunos docentes esto significó una deserción en las clases y una baja en la entrega de actividades.

lenguajes digitales de quienes no, marcando las desigualdades simplemente en una brecha generacional. Debatido este enfoque en términos de mito (Dussel, 2012b) y con propuestas superadoras como la migración digital (Cabello, 2013), notamos que se mantiene vigente en las diferencias entre docentes y estudiantes, pero también entre docentes que recurren al argumento de la edad para dar cuenta de su falta de experticia digital.

Por otro lado, el Consejo Provincial de Educación, en abril del 2021, promocionaba la capacitación en el uso de Moodle, pero bajo la forma de tutorial y solo en algunas localidades de la provincia. Por ello, ante la demanda de algunos establecimientos, en julio del 2021, desde la Universidad llevamos a cabo dos talleres de *Herramientas digitales para la enseñanza de la educación secundaria en contextos de pandemia*, para las escuelas con las que veníamos trabajando. Cada taller contó con la participación activa de diez docentes en promedio. En los intercambios hubo una gran cantidad de preguntas sobre las posibilidades que ofrece esta plataforma y sobre cómo utilizarla. Principalmente consultaron si podían subir video clases, como en Zoom, y si los estudiantes podían enviar fotos de sus actividades, como en WhatsApp. Nuevamente recuperando aquellos usos establecidos durante el primer año de aislamiento que ya habían sido apropiados y domesticados.

Sobre los usos específicos que provee la plataforma para gestionar foros, cuestionarios, segmentación por grupos y enlaces de hipervínculos dentro de Moodle, el desconocimiento era total y se solicitó que enviáramos videos tutoriales cortos para acompañar en el proceso del armado del aula. A pesar del desconocimiento de los docentes, el CPE decidió migrar de manera compulsiva de Classroom a Moodle, lo que provocó que las condiciones de enseñanza y aprendizaje entraran nuevamente en un proceso de transformación y adaptación regido por el auto aprendizaje y la incertidumbre.

3.2. Falta de hábitos

Otro de los malestares, evidentes en la conversación con docentes, se relaciona con los cambios que sufrieron en su cotidianidad laboral: cómo se adaptaron y qué les faltó. Las

estrategias acá mencionadas nos permiten retomar elementos de la teoría de la domesticación que se repiten. El celular, que ya ocupaba un lugar en los hogares de los docentes y en las dinámicas laborales individuales, fue re-significado en este contexto de aislamiento. En algunos casos, sobre todo para los auxiliares docentes, el celular se transformó en la principal herramienta de contacto con estudiantes y padres/madres, por ello sufrió un proceso de re-incorporación, es decir se le otorgó otras formas y necesidades de usos.

Un ejemplo de esto lo encontramos en la explicación de una auxiliar quien establecía horarios específicos para recibir y contestar mensajes y luego deshabilitaba el grupo para no contestar hasta el día siguiente. Acotaba al respecto: “los padres saben que al otro día recién contesto si pasa ese horario, ¿no? Así vengo porque si no, no sería vida”. Pero incluso con horarios establecidos es complicado, porque, como agregaba otra profesora:

No logramos reemplazar el contacto diario, de los cinco días de la semana, con otro medio que no sea el WhatsApp. Eso es lo que me agota, que va a ser así, digamos. Que es lo que más usan. Y cuando no estamos acostumbrados a tener el celular en la mano en todo el día, tenés dos mil mensajes, o en dos o tres días.

Vemos como la gran cantidad de mensajes recibidos a través de WhatsApp los obligó a poner horarios de atención o silenciar grupos, a sabiendas de que luego encontrarían decenas de mensajes acumulados. Igualmente, utilizar el mismo dispositivo para la vida personal y laboral trajo otras molestias, porque si bien podían establecer límites de horarios, los jóvenes no respetaban esas reglas. Así lo relata otra docente: “yo he tenido casos que les pasé mi teléfono, y olvidate de mi privacidad. Los mensajes a veces me llegan a la una de la mañana, obviamente que no respondo, ni fines de semana tampoco. Pongo un límite”.

Un rasgo típico de estos tiempos es la pérdida de la barrera entre lo laboral y el ocio. Esas fronteras que antes estaban marcadas, hoy se encuentran desdibujadas y en el celular se condensa la cadena de producción permanente de diferentes funciones. Este rasgo del capitalismo conectivo (Berardi, 2016) se refleja en la intimidad, como otra

profesora agregaba:

desgraciadamente la virtualidad tiene ese precio, porque también nos expone, nuestra casa, cambian nuestros hábitos. En el caso nuestro, terminamos muy tarde [de trabajar]. Puede ser que empecemos tarde también. Pero los hábitos nuestros cambiaron también.

En el recorrido teórico establecimos que los nuevos procesos productivos, basados en técnicas electrónicas y digitales, configuran los modos de vida actuales, que al buscar la compatibilidad digital generan la conversión de habilidades corporales, trastocan los usos del tiempo y el espacio, y los modos de relación con otros, otras y el mundo. La lógica 24/7, que no permite diferenciar los tiempos de trabajo y de ocio, o el día de la noche, debido a la disponibilidad permanente de ofertas y servicios, define el funcionamiento de la vida humana en base a los formatos y velocidades de consumo (Crary, 2015). Este paradigma estructura la totalidad de las prácticas cotidianas, y la vida escolar no escapa de ella, sobre todo la escuela digitalizada.

En este sentido, las docentes hacen mención a los horarios de les estudiantes porque envían mensajes a la una de la madrugada, o porque en las clases sincrónicas de la mañana se conectan muy dormidos. Estos ejemplos hacen alusión a los horarios cambiados de les jóvenes en sus nuevas rutinas de encierro, en donde se encuentran más activos a la noche-madrugada, momentos en los que quizás no comparten los espacios comunes con su familia, encuentran momentos de soledad y se entretienen con juegos o actividades digitales. Durante el período de aislamiento, los problemas psicológicos como ansiedad, depresión, irritabilidad, cambios de humor, falta de atención y trastornos del sueño fueron comunes entre los niños/as y adolescentes (Cruz Montesinos et al., 2021).

Sobre este punto, un estudio realizado en Malasia (Amran, 2022) sobre los factores psicosociales de les adolescentes en medio del brote pandémico, concluyó que les adolescentes:

ocupaban sus horas de la noche para navegar por internet y estaban absortos en actividades frente a la pantalla. Esto lo relacionaron directamente con el cierre

de las escuelas que afectó su gestión del tiempo, porque ya no tenían un horario sistemático, lo que les generó un patrón del sueño irregular (Neumann et al., 2021, p. 56).

Desde la perspectiva docente, esto preocupa porque no se encuentran en la misma sintonía de tiempo para el intercambio de mensajes y para realizar las consultas pertinentes, pero además, porque influye en el rendimiento escolar. Esta observación aparece en la intervención de una docente, que dice:

Pero ellos han perdido el hábito total de estudio, han perdido el hábito de los tiempos, que es muy complicado. Yo creo que nos va a costar muchísimo volver a eso, volver a retomar hábitos educativos y de compromiso, de responsabilidad.

Mientras que otra profesora intenta comprender e identificarse con lo que pasa del otro lado, y reflexiona:

Tienen que sentarse a leer. Pero, justamente en esto coincido con lo de Licia. Los chicos no leen. Pero por qué, a ver, les debe pasar como me pasa a mí. Yo estoy en la cocina de mi casa. Posiblemente las familias son más numerosas, entonces no tienen un lugar para hacerlo. Entonces, o cambiamos la escuela de horario, o nosotros, porque los chicos se nos conectan poco.

En las últimas intervenciones de docentes aparece con fuerza el problema de la gestión de los tiempos destinados a las tecnologías, por las demandas continuas que complican la propia vida. Los límites impuestos, traducidos en horarios predeterminados o en canales de comunicación aceptados, son estrategias desplegadas por docentes porque no pueden estar disponibles 24/7. En las frases anteriores, las docentes afirman este sentimiento en enunciados como “no sería vida” u “olvidate de mi privacidad”, para confirmar la necesidad de separar la vida laboral de la privada, dentro del mismo espacio y de los mismo dispositivos.

Podemos inferir los usos que hicieron del tiempo los jóvenes en las respuestas de estudiantes en la Tabla 7, en donde un 55,5% solicita que los profesores envíen grabaciones o escritos con explicaciones de los temas y actividades como recurso para facilitar el estudio en casa. Este requerimiento, entonces, puede entenderse como una

necesidad de recurrir a las grabaciones cuando lo deseen, sin tener que depender de las clases sincrónicas y los horarios escolares.

3.3. Abundancia de tareas

El último escenario de la precarización a destacar tiene que ver con las expresiones de cansancio y agotamiento generalizados provocados por el imperativo de rendimiento, tanto en docentes como en estudiantes.

El desconocimiento de uso de las nuevas tecnologías generó zozobra entre los docentes, y se profundizaron sus inseguridades personales, el sentimiento de soledad o abandono de parte del Estado, que no les ofreció las condiciones necesarias. Por otro lado, también influyó el cansancio físico y psicológico que implicó la pandemia en su dimensión de aislamiento social, que los alejó de sus rutinas vitales, y la propagación del virus en sí, que afectó su salud e incluso la vida de sus seres cercanos. El estado de cansancio generalizado impera en sus relatos.

Ese agotamiento denota otro aspecto de la brecha escolar entre docentes que tienen la sensación de haber entregado todo, en términos de acompañamiento didáctico, de adaptación de las tareas y de apertura de canales de comunicación con estudiantes que no responden. En este sentido, se repiten las expresiones de queja: “hemos agotado los recursos”, “damos muchos espacios y ellos no los utilizan, no les dan importancia”, “no están utilizando las herramientas que les estamos proponiendo”, “pido que prendan la cámara para conocerlos o para interactuar”, “cambiamos la dinámica”, “se conectan dos o tres, siempre los mismos”, entre otras.

El estado de cansancio frente a estas dinámicas digitales, la falta de organización colectiva-institucional para trabajar colaborativamente, el desorden de los hábitos cotidianos y la demanda permanente del trabajo y la familia provocan un agotamiento mental o síndrome *burnout*. Estas condiciones, dice Berardi (2017) generan “estrés constante de la atención, la reducción del tiempo disponible para los afectos, la soledad, la miseria existencial y luego la angustia, el pánico y la depresión” (p. 52).

Este conjunto de síntomas responde al imperativo de la sobreexplotación laboral y personal, propio del actual proceso civilizatorio. Decíamos que las tecnologías digitales

configuran los modos de vida. En una búsqueda por la compatibilidad digital, esto significa que los cuerpos se conciben como información y por lo tanto, sus habilidades pretenden emparejarse con las lógicas digitales (Sibilia, 2010). Los docentes asumen estas características al gestionar sus propios recursos, recurrir al auto-aprendizaje, establecer un vínculo con los estudiantes que consiste en el envío de información, disposición permanente y respuestas inmediatas. Por ello se hace necesario integrar los sentimientos que los docentes tenían sobre la escuela en este escenario.

En el cuestionario a docentes, la tercera pregunta de carácter abierto, consultaba sobre sus sentimientos en relación con la escuela. Las respuestas apuntan a la falta de preparación de las escuelas para enfrentar la situación de virtualidad y a la añoranza por la presencialidad en la escuela, por la dinámica con estudiantes, pero también porque la virtualidad demanda más trabajo. Algunas de las reflexiones decían esto: “que no estábamos preparados para esto, nos tomó por sorpresa”; “incertidumbre”; “preocupación”; “la escuela se vio obligada a transformarse y con ello nuestras prácticas. Extraño el espacio del aula con mis alumnos, el ida y vuelta constante, las miradas, las anécdotas compartidas”; “siento el cansancio mental. Las presiones. Y siento que no avanzan mis contenidos del espacio curricular”; “Extraño trabajar en el aula. Es exhaustivo estar tantas horas frente a la computadora”; “Extraño las clases presenciales y la interacción con mis alumnos y colegas!!”, entre otras.

En la puesta en común del taller con docentes, también tuvo lugar el agotamiento de forma expresiva, cuando una docente entre lágrimas decía:

entre las cosas que nos pusimos de acuerdo es que realmente son muchas horas de trabajo, que la pandemia no solamente los asusta a los chicos, sino a nosotros también ... muchas veces les preguntamos a los chicos ¿Cómo están? Y muchas veces nosotros también estamos rodeados de esta cuestión del COVID y que tenemos que ser fuertes ... Y muchas veces se nos pasa de costado. Y tenemos que seguir con este teatro de cierta manera, ¿no? Porque tenemos que seguir, porque bueno, por suerte estamos vivos.

El desborde, la angustia y la zozobra generados por la virtualización de la enseñanza y

el *shock* del covid, provocó en los docentes la necesidad de volver a la escuela, al estado previo, a la presencialidad. Añoraban la sensación de control de sus tiempos y de las dinámicas dentro del espacio aula. Extrañaban el vínculo con sus estudiantes y colegas, el contacto físico, la mirada, las conversaciones.

Los estudiantes también resaltan el cansancio permanente que les ocasiona la virtualización de la escuela, porque deben estar “todo el día en la computadora con las tareas, las reuniones y las consultas”. En este sentido, recuperamos los resultados del cuestionario en donde se les consultó qué recursos facilitarían el estudio en casa. Las respuestas, de opción múltiple, arrojan que el 72,5% pide hacer menos trabajo prácticos; el 55,5% preferiría que los profesores enviaran grabaciones o escritos explicativos; el 38,5% que los textos no sean tan largos; el 19,3% que los docentes entreguen fotocopias para no tener que leer tanto del celular o computadora, y solo el 12,3% requiere más clases sincrónicas. Este conjunto de respuestas denotan el agotamiento de los jóvenes frente a las pantallas, ya que no quieren permanecer tanto en ellas realizando tareas o leyendo.

Al mismo tiempo, habíamos mencionado que el pedido de videos explicativos podía corresponder a los nuevos usos del espacio de sus hogares y a los tiempos distintos de la sincronía de la escolarización virtual. Pero además, podemos vincular esta demanda a un modo de consumo en pantallas, propio de la plataforma YouTube, en donde los jóvenes pueden consumir productos en ritmos e interacciones propias. Entendemos esto como un elemento propia de la cultura digital donde lo audiovisual se transforma en un formato dominante para comunicar a través de Instagram, Tik-Tok y Twich en formato de *reels* o videos breves, en los que los jóvenes se configuran como meros espectadores.

Tabla 7: Pregunta 5: ¿Qué cosas te facilitarían el estudio en casa mientras no se pueda asistir a la escuela? - Estudiantes

Recursos	Porcentaje
Que no hagamos tantas actividades y prácticos	72,5 %
Que los profesores manden grabaciones o escritos con explicaciones de temas y actividades	55,5 %
Que los textos no sean tan largos	38,5 %

Que los profesores nos dejen fotocopias para no leer todo del celular o computadora	19,3 %
Tener clases en vivo	12,3 %

Por otro lado, las preguntas sobre qué extrañan de la escuela presencial y cuáles son sus sentimientos sobre la virtualidad, nos permiten reconocer ciertos estados de tristeza y soledad. Así, en la Tabla 8 vemos que el mayor porcentaje apunta a que lo que más extrañan es encontrarse con amigos y compañeros 70,5%, mientras que en segundo lugar aparecen los profesores y las clases 44,6%.

Tabla 8: Pregunta 7: ¿Qué es lo que más extrañas de la escuela? - Estudiantes

Qué extrañan	Porcentaje
Encontrarme con amigos y compañeros	70,5 %
Los profesores y las clases	44,6 %
Prepararme y organizarme para la escuela	18,7 %
Ir y estar en la escuela	13,3 %
Otros	6 %

Destacamos de estas respuestas las opciones de rutina, en donde el 18,7% respondió que extraña prepararse para ir a la escuela, y el 13,3% ir y estar en la escuela. Esto mismo se reflejó en los relatos de las estudiantes al decir “yo este año me di cuenta que no es una obligación el colegio, sinceramente yo necesito ir al colegio. No sólo por mis amigas, sino para poder entrar en ese ambiente, es lo que me impulsa a seguir estudiando”. También indican que salir de casa a la escuela era su única actividad, por lo tanto era el lugar de contacto con amigos, pero también el momento para “descansar” de la familia.

La pregunta sobre los sentimientos en relación a la escuela durante el período de aislamiento fue de carácter abierto, por lo tanto recibimos variadas respuestas que debimos clasificar. En este sentido en la Tabla 9 se destacan dos agrupaciones, la primera de emociones asociadas a la tristeza con un 33,6%, y la segunda de preocupaciones por el rendimiento escolar con el 30%.

Tabla 9: Pregunta 6: Desde que empezó el aislamiento por la pandemia, ¿qué sentís con relación a la escuela? - Estudiantes

Sentimientos	Porcentaje
Emociones asociadas a la tristeza	33,6%
Preocupaciones por rendimiento escolar	30%
Ninguno	13,2 %
Gusto por la virtualidad	7,8 %
Disgusto con la virtualidad	7,2 %
Emociones adversas	3%
Otro	2,4 %
Acompañamiento	1,2 %
No responde / No sabe	1,8 %

Las emociones asociadas a la tristeza fueron expresadas por estudiantes en términos de: “me da pena que sea mi último año y no poder asistir”; “triste porque no veo a mis amigos”; “soledad, extraño a los profesores, las actividades, yo entendía las clases me gustaba y desde que comenzó la cuarentena me siento rara estar en las clases virtuales”; “no pude disfrutar nada”; “me siento estresada y triste por no ir a la escuela”; “siento una lástima por el año perdido, ya que es el último que tengo”; “que espero que todo esto pase para volver”; “me siento sin ganas de hacer las cosas”; “este aislamiento nos perjudica en no poder tener ayuda”; “nunca pensé que podía extrañar el colegio”, entre otras frases.

En segundo orden, aparecen los enunciados que denotan preocupación por el rendimiento escolar con el 30%, expresados en: “no aprendo mucho”; “cambiaron mis notas”; “no me va a ir bien”; “no me dan ganas estudiar”; “se me fueron los ánimos y el nivel que tenía el año pasado”, entre otras.

Sobre la escolarización virtual, un 7,8% dijo que le gustaba el formato porque “no siento presión ya que dan más tiempo para entregar trabajos”; “yo estoy cómodo haciendo las tareas por internet”; “puedo tener más tiempo para los trabajos” y “me siento cómoda con respecto a la modalidad de enviar los TP a los correos de cada profesor”. Mientras que un 7,2% expresó disgusto por la virtualidad en tanto que “Es mucho más difícil hacer las actividades”; “a veces me pierdo y me cuesta hacer los

trabajos”; “como a todos a veces sí nos cansa estudiar todo el tiempo, o tener que cargarme crédito todos los días para poder entrar a internet”, y “que a veces me cuesta comenzar hacer los trabajos porque debo buscar otras informaciones”.

La necesidad del regreso a clases presenciales se vislumbra en las emociones asociadas a la tristeza, y también en las que reflejan preocupación por el rendimiento escolar y disgusto por la virtualidad, que en total suman un 37,2% (Tabla 9).

Si bien no es un eje del que se ocupe esta tesis, consideramos relevantes los datos vinculados a las emociones asociadas a la tristeza y las adversas, que unificados dan un 36,6%, y tuvieron efectos posteriores. Estudios encauzados desde el trabajo social en la ciudad de Caleta Olivia, registraron un alto grado de angustias y padecimientos de parte de estudiantes en el período de regreso a la presencialidad, que se constató en fobias y ataques de pánico, entre otros padecimientos (Cañizares, 2022).

El agotamiento mental, sin dudas, fue una consecuencia de las demandas escolares y digitales durante el tiempo de aislamiento y la insuficiencia de herramientas, que luego tomó relevancia en términos de sufrimiento y depresión adolescente. Teniendo en cuenta que se trata de un período de la vida en donde se desarrolla la autonomía sobre el cuerpo y una identidad propia que se diferencia de la familia y se identifica con otros actores sociales, el encierro en los hogares fue contraproducente para muchos y muchas. En este sentido, señalaba Adriana Puiggrós a principios del 2020 que “el hacinamiento, el acoso, la incompatibilidad de caracteres y de comportamientos entre las generaciones producen, sumadas al encierro necesario, depresiones y un aumento del número de suicidios de adolescentes en varias provincias argentinas” (Puiggrós, 2020, p. 34).

Recuperar las expresiones de docentes y estudiantes sobre sus sentimientos y emociones en el período de aislamiento, nos permite observar de qué manera la precarización escolar, vigente desde antes de este período, se materializó en prácticas concretas y construcción de subjetividades que profundizaron las brechas.

En este sentido, consideramos que la brecha escolar, al igual que las condiciones de precarización laboral, le imponen al trabajador-docente una sobreexplotación, al ritmo

del *multitasking*, para rendir más. El imperativo de rendimiento se vislumbra en las *tecnologías de generciamiento* (Collet y Grinberg, 2021) o *tecnología de gobierno* (Lorey, 2016), que le imponen al docente, en este caso, ser el responsable de su propia formación y organización a través del auto-aprendizaje y el auto-conocimiento.

Cada docente debió evaluar sus condiciones materiales y habilidades cognitivas, aprender o adquirir nuevas para llevara a cabo la virtualización de la enseñanza. Como sostiene Berardi (2017), la precarización tiene su marca en la sobreexplotación, pero provoca sufrimiento mental a partir de la competencia en las relaciones interpersonales, a partir de la pérdida de solidaridad y la desarticulación social, así como la pérdida de garantías de protección institucionales o estatales. Esta marca la encontramos en la ausencia del paro docente durante los 16 meses de suspensión de la presencialidad o en el intento por llevar adelante un reclamo al Estado sobre la conectividad gratuita, que la demanda continua de trabajo dejó trunca.

Por su parte, les estudiantes adolescentes, también atravesaron un período de incertidumbre que les provocó malestares físicos y psicológicos, igualmente sometidos a una sobreexplotación en relación a sus responsabilidades educativas, que se enlazaron con las dinámicas de la construcción de una identidad propia. Estos aspectos del capitalismo conectivo se mueven al ritmo de los tiempos hiperactivos y de la densidad informacional que compiten por la atención en pos de la velocidad y fragmentación (Alzaga y Bang, 2021; Crovi Druetta, 2017).

El estado de cansancio y agotamiento mental, tanto en docentes como en estudiantes frente a las nuevas dinámicas escolares, la falta de recursos materiales y de conectividad fluida, la falta de organización colectiva-institucional, la necesidad de autogestión de tiempos, espacios y el aprendizaje autónomo, junto con el imperativo de rendimiento circundante, se condensaron en las pantallas digitales.

4. El aula en pantallas

4.1. Plataformización de la educación

La discusión sobre la inclusión de tecnologías de la información y la comunicación en las escuelas lleva casi un siglo tensionando el vínculo escolaridad-tecnología, tanto en su dimensión simbólica como instrumental (Armella, 2016; Carli, 2000; Dussel, 2009, 2011, 2020; Grinberg, 2011; Huergo, 2007; Martín-Barbero, 1999, 2002; Sibilia, 2012). El hito de la pandemia por COVID-19 se convirtió en un gran proceso disruptivo (Narodowski y Campetella, 2020) que tensionó y puso en disputa los elementos estructurantes de toda la cultura escolar, no solo de su dimensión tecnológica.

La institución educativa y el aula tradicional ordenaron las prácticas cotidianas a través de un sistema homogéneo asentado en el método simultáneo, gradual y frontal (Pineau et al., 2001), con una organización escolar basada en la planificación, evaluación y la disciplina (Puiggrós, 2012). En este sentido, llamamos escuela a estas instituciones que se caracterizan por el espacio cerrado, el maestro como autoridad moral, el estatuto de minoría de los alumnos y un sistema de transmisión de saberes íntimamente ligado al funcionamiento disciplinario (Varela y Álvarez Uría, 1991, p. 281).

La escuela organiza los tiempos -escolares y familiares-, los modos y los materiales de aprendizajes, ya que en ella se gestionan los procesos de selección, distribución y apropiación de la cultura a partir de reglas de control y funcionamiento institucional (Bourdieu, 1997; Dussel y Trujillo, 2014; Martín Barbero, 2003).

Durante el proceso de digitalización escolar, el pasaje abrupto y sin mediaciones de la presencialidad a la virtualidad puso en evidencia porosidades, conflictos e incertidumbres respecto de usos, apropiaciones y re-significaciones de las tecnologías en las escuelas. Las instituciones no solo adoptaron medidas y utilizaron instrumentos que anteriormente implicaban resistencias y negociaciones, sino que además debieron adaptar su estructura y sus rutinas sobre bases digitales.

El armazón elegido para reconstruir la cotidianidad escolar fue el de las plataformas y redes sociales, es decir herramientas digitales pensadas para otros fines que tomaron un rol central en la solución del problema de la continuidad pedagógica. Estas plataformas

son, ante todo, modelos de negocios basados en la explotación del trabajo cognitivo y en la extracción de datos personales como mercancía. No son herramientas neutrales, sino que trabajan sobre la gestión de la atención y la orientación de gustos y deseos con el objetivo de mercantilizarlos (Harari, 2016; Illouz, 2017; Srnicek, 2021; Zuboff, 2019; Zukerfeld, 2020b).

Antes de la consolidación de las plataformas, Tim Berners-Lee (conocido como el padre de la World Wide Web) trabajaba en la formación de la web 3.0 semántica que perseguía un acceso más sencillo a los datos, haciendo la búsqueda de información más simple al basarse en los significados de lo que se transmite. Y ponía el horizonte en que internet dejaría de ser solo fuente de información para convertir a la humanidad en una red conectada por la tecnología (Alonso, 2008). Finalmente, las plataformas se afianzaron como modelo de negocios, como infraestructuras digitales que permiten la interacción entre grupos que ofrecen bienes, servicios y datos, como intermediarias entre proveedores y productores (Srnicek, 2021). Este avance de una estructura hegemónica y monopólica de las plataformas atenta contra los derechos a la privacidad, diversidad y seguridad que se atropellan a expensas de ganancias empresariales (Berners-Lee, 2019). El *shock* de virtualidad debido a la pandemia y el aislamiento intensificó estas condiciones.

Ante el desconocimiento, la falta de formación previa y el imperativo de mantener el vínculo entre docentes y estudiantes, las escuelas recurrieron a una plataformización silvestre (Artopoulos y Huarte, 2022), en donde los docentes fueron haciendo lo que pudieron, a veces con aciertos y otros con transposición mimética de la presencialidad (Murolo, 2020).

La virtualización masiva de la escuela hace surgir una nueva pregunta: ¿la educación también se convirtió en un medio para extraer datos? Cada vez que utilizamos Google para buscar información, Gmail para enviar mails y Classroom para subir una clase, cada vez que encendemos la cámara en las reuniones por Zoom o Meet, y cada vez que utilizamos la mensajería instantánea y posteos de WhatsApp, Facebook e Instagram estas corporaciones registran las palabras clave y las integran a una base de datos

vinculada, lo que aumenta la nube de etiquetas de una persona, para obtener más sobre ella y ofrecerle información y publicidad asociada a sus gustos y deseos. Es decir, para orientar y gestionar su atención, para inocular deseos y operar sobre los consumos y las emociones.

Como plantea Ugarte (2007) “bajo toda arquitectura informacional se esconde una estructura de poder” (p. 109), ya que en tanto espacio social no se articula en base al contenido, sino sobre la distribución, es decir el poder establecido mediante algoritmos para filtrar la selección y mostrar una información determinada. El producto *online* no es el contenido, el producto son los ojos que miran el contenido, el tiempo destinado.

Las plataformas destinadas a la educación existían antes del 2020, pero su uso estaba relegado a pequeñas experiencias, a desarrollo de aulas o escuelas modelo conectadas. Pero fue la emergencia lo que habilitó el proceso de apropiación social y le otorgó un sentido socioeconómico determinado ya que permitió resolver un conflicto (Narodowski y Campetella, 2020). La masificación en pandemia permitió que las plataformas se valoricen y legitimen en todos los sectores, e incluso se estableció un futuro educativo mediado por la plataformización, a través del lema “llegó para quedarse”.

En esta nueva etapa, la tensión entre escuela y tecnología no fue de resistencia, sino de inmersión. La escuela se reconstruyó sobre las bases de la plataformización de la educación, es decir en una arquitectura programable que moldea las formas de vivir, de enseñar y aprender (van Dijck et al., 2018). La apropiación de estas tecnologías responde a los nuevos mandatos del proceso civilizador, en el que la escuela y sus integrantes son responsables del auto-aprendizaje y el autoconocimiento a través de las lógicas de los algoritmos y la datificación de los usuarios (Dughera y Bordignon, 2020; Sued, 2022).

En este período de excepción y de emergencia, las pantallas posibilitaron el acceso, la producción y la circulación de la cultura en general y de la cultura escolar en particular, y en algunos casos lograron conversiones. Dicen Gómez y Racioppe (2016) que:

el encuentro entre el arte y la tecnología marcó, desde los inicios, una evolución de doble sentido: técnico, ligado a las herramientas de uso; y simbólico,

vinculado a las formas de expresión que permiten el desarrollo tecnológico (p.7). Nos permitimos realizar aquí una analogía entre arte y educación, para pensar que el encuentro de la escuela con la tecnología posibilitó nuevas expresiones habilitadas por la técnica, que modificaron las experiencias conocidas y generaron nuevas a partir de las transformaciones en los modos de percepción, de lectura e intercambios. A pesar de las marcadas brechas, la sobre-exigencia y los sentimientos de incertidumbre y cansancio frente a las dinámicas digitales, docentes y estudiantes lograron adaptar sus usos y habilidades para hacer escuela y aula en pantallas.

4.2. Vínculo pedagógico

El aislamiento y la pandemia generaron en el mundo sentimientos similares a los de una guerra devastadora por la cantidad de muertos, por sus consecuencias económicas y la dificultad de encontrarnos con otros. Pero también hay otra lectura. Naomi Klein, escritora y activista canadiense, sostiene que debemos mirar al virus como un maestro que nos enseñó sobre cómo la vida en comunidad y la solidaridad pueden salvar al mundo, y cómo los valores de la naturaleza deben ser respetados, porque el medioambiente nos está diciendo que hay que parar e ir más lento (Yaccar, 2020).

En este sentido, el conversatorio con docentes realizado al cabo de ocho meses de aislamiento, fue la primera reunión institucional de conversación horizontal entre docentes de distintas áreas, auxiliares, directivos y ayudantes pedagógicos. El encuentro resultó una experiencia rica en intercambios, gestos de solidaridad, reflexión y catarsis. Ante consultas sobre el uso de plataformas, muchas veces fueron los mismos docentes quienes les respondían a sus compañeras, o daban consejos a partir de actividades que les habían funcionado. Por otro lado, el grupo docente hizo algunos reclamos a los auxiliares sobre la ayuda que necesitaban, pero al mismo tiempo tomaron conciencia de la importancia del rol del preceptor que está en contacto continuo con padres y estudiantes, y funciona como nexo con la vida escolar. En otros casos, entendieron que no estaban solos/as, que había un grupo atravesando las mismas dificultades, y utilizaron los encuentros virtuales como un canal de catarsis, para decir lo que pensaban, sentían, para contar anécdotas e incluso para desahogarse.

En este sentido, a modo de balance una docente expresaba:

esto llama la reflexión un poco de nuestro rol en esta época, en este contexto de pandemia en donde estamos atravesados por una pantalla y muchas veces la relación con los chicos es muy fría [...] ese famoso vínculo pedagógico a mí en particular me cuesta muchísimo. Siento que no puedo llegar a mis alumnos [...] aún así uno trata de reinventarse y de llegar a los alumnos [...] Y bueno, muchas veces me dicen “¡ah, profe, ahora sí entendí!” y se sienten contentos porque de eso se trata igual. Dentro de este contexto, sentir esas pequeñas alegrías es confortante. Es como decir bueno, lo que hago llega, por lo menos a alguien llega, a pesar de que por ahí me siento como que hablo sola.

La profesora sintetiza una serie de sentimientos personales anclados en el sentido de la escuela, en estar ahí para los estudiantes, en “llegar”, y para que eso suceda debe reinventarse. Queda claro que el vínculo pedagógico se construye a través de “voces, presencias y diálogos en el espacio cotidiano de la escuela, que además de educar acompaña, observa, estructura, aconseja, limita y dialoga con estudiantes y familias” (Linne, 2022, p. 138).

Estos espacios de encuentro, incluso mediados por pantallas, las posibilidades de ver y escuchar al otro para saber cómo está, se valorizaron como estructurantes de la escolarización. En este sentido, la vuelta a la presencialidad, se nombraba desde lo emotivo del reencuentro y desde la potencia de educar, a pesar de las dificultades y malestares (Mazzeo et al., 2022). El proceso disruptivo de la virtualización de la educación obligó, pero también permitió, pensar en otra escuela, repensar sus posibilidades y adaptar sus estructuras. El aula en pantallas se hizo presente en un período de emergencia y la experiencia dejó huellas asociadas a la sobreexplotación. Pero la sobrecarga también permitió valorizar el encuentro cotidiano, los intercambios dentro y fuera del aula, el vínculo con pares. Les estudiantes decían extrañar el encuentro con compañeros, aunque no fueran sus amigos más cercanos, sino el simple hecho de estar en el aula. Mientras que les docentes expresaban la necesidad de ver a sus estudiantes porque, como decía una de ellas “en los gestos, lo corpóreo vos sabes si

el chico entiende o no entiende, lo estás viendo, estás... Sabes bien si está mal y vas ajustando tu clase de acuerdo a eso”.

Estar ahí difiere de estar conectado, pero no imposibilita revisar las propuestas, actividades e intercambios re-significados en las pantallas para re-pensar a la escuela desde los códigos de la cultura escolar en conjunto con los de la cultura digital. Nuevamente, la escuela y sus docentes, son convocados a re-inventarse, a re-formarse, a cambiar rápidamente (Villagran, 2016) para dar las respuestas necesarias a las demandas de sus estudiantes, a hacer un escuela en clave de pensar y hacer la cultura digital.

Capítulo 5: Conclusiones

Cuando iniciamos este trabajo teníamos como objetivo describir los procesos de digitalización de dos escuelas secundarias en la ciudad de Caleta Olivia durante el período de suspensión de la presencialidad debido al aislamiento por la pandemia. A partir de los relatos de las experiencias de estudiantes y docentes, abordamos una temática de especial interés para el campo de la comunicación y la cultura, en referencia a las nuevas dinámicas de la interacción digital que modifican los modos de acceso y producción de bienes culturales a través de las pantallas.

En este apartado sintetizaremos los resultados a los que arribamos, sin pretender dar por concluido un proceso que aún no está disuelto o acabado, sino que se encuentra en permanente construcción de su significado (Montero, 2012; Nichols, 1997).

Para abordar los objetivos de la presente tesis, nos posicionamos en el cruce interdisciplinario entre la comunicación y la educación, que nos permitió indagar sobre los efectos de las nuevas dinámicas digitales en el escenario escolar. Al mismo tiempo, nos llevó a realizar un amplio recorrido sobre los antecedentes de ambos campos, en donde consideramos relevante el entrecruzamiento entre tecnologías y educación. Si bien hay una profusa producción de conocimientos e investigaciones sobre esta rama, encontramos pertinente generar un análisis sobre la experiencia de la virtualización de la enseñanza desde una región periférica del país que devela brechas materiales sobre el acceso, al mismo tiempo que permite una reflexión sobre el actual proceso civilizador.

Esta presente tesis generó conocimiento sobre los procesos y prácticas de comunicación y digitalización de escuelas secundarias de Caleta Olivia, a partir de una metodología anfibia (Grinberg, 2020) que combinó el análisis de contenido de información estadística, narraciones e imágenes fotográficas. A partir de ello logramos acceder a la experiencia de docentes y estudiantes en un momento histórico decisivo sobre la concepción del tiempo, el espacio y el acceso al conocimiento.

En los siguientes apartados recuperaremos los tres ejes problemáticos que cobraron mayor relevancia a lo largo del análisis de datos e intervenciones, a saber: cómo fue el procesos de digitalización escolar, cuáles fueron las principales dificultades en tanto brechas de acceso, circulación y uso, y cómo se hizo presente el aula en pantallas.

1. Sobre la digitalización de la escolarización

El estallido de las nuevas dinámicas de la comunicación digital modificó los modos de acceso y producción de bienes culturales, y posicionó a las nuevas pantallas como los principales soportes para su funcionalidad. Estas transformaciones forman parte de un proceso civilizador (Berardi, 2016, 2017, 2020; Costa, 2021; Crary, 2015; Doueïhi, 2010; Groys, 2014; Sibilia, 2010) que pone en cuestión la matriz de pensamiento moderno, en donde lo privado se vuelve público, y se consolida una construcción mediática de la subjetividad, ya que las tecnologías adquieren un carácter de verdad (Sadin, 2022) que digitalizan las experiencias humanas.

Nos referimos, entonces, a la cultura digital o conectiva (van Dijck, 2016) desde una relación recíproca entre tecnologías, contextos y usos (Williams, 2011). En este sentido, la socialidad actual se encuentra atravesada por el desarrollo de nuevas formas de comunicación, por mutaciones en las maneras de construir las subjetividades y por nuevos modos de acceso y producción de bienes culturales. A su vez, dichas transformaciones se corresponden con una reestructuración del sistema de producción capitalista, concebido como informacional (Castells, 1995; Crary, 2015; Zukerfeld, 2008) o *semiocapitalismo* (Berardi, 2016), entre otras acepciones, que coinciden en los imperativos de la sobre-explotación de los trabajadores y la auto-gestión de los recursos y aprendizajes, para rendir más y mejor en función de objetivos de rendimiento.

En este marco, nos preguntamos por cuáles fueron los efectos de las tecnologías de la información y la comunicación que posibilitaron la digitalización de la enseñanza, teniendo en cuenta sus características de conectividad, interactividad colectiva, miniaturización y personalización que generan condiciones específicas de acceso a la memoria, percepción, imaginación, sensibilidad y construcción del conocimiento.

Como observamos en el recorrido presentado en este trabajo, la digitalización de la enseñanza implicó un desplazamiento total de la presencialidad a la virtualidad, fue de manera compulsiva y abrupta, sin planificación para una migración consensuada y gradual. Fue de emergencia, bajo las premisas de no perder contacto pedagógico con los estudiantes, y de utilizar todos los medios tecnológicos a disposición, sin poner en

riesgo las medidas de cuidado de la salud.

Frente a estas condiciones y demandas, los docentes vivieron un *shock* de virtualización al verse obligados a adquirir habilidades y conocimientos para desarrollar sus clases de manera virtual. Debieron aprender a producir, hablar y dar clases en pantallas, pero también a convivir con la falta de corporalidad de los estudiantes, porque no estaban, porque no se conectaban, porque aparecían, se muteaban, apagaban la cámara y se desconectaban. Estos inconvenientes propios de la digitalización de la enseñanza produjeron una serie de malestares e incomodidades vinculados, según sus relatos, a la falta de recursos, a lo inabarcable de la digitalización, a la obligación de transitar todos los aspectos de sus vidas por las pantallas, a la cantidad de horas destinadas al trabajo, al autoaprendizaje, y al desconocimiento de lo que sucedía del otro lado. En este sentido, consideramos que se establecieron condiciones de precarización escolar en donde los docentes sufrieron una sobreexplotación, al ritmo del *multitasking*, para rendir más y cumplir con las demandas institucionales.

Por su parte, los estudiantes también debieron adaptarse a la escolarización virtual atravesada por ritmos hiperactivos y veloces con una enorme densidad de información presentada de manera fragmentada. Los adolescentes atravesaron suspensión de la presencialidad con las mismas demandas y falencias que los adultos, en un nivel macro por la pandemia y el aislamiento, y en un nivel personal por la falta de recursos, las continuas negociaciones familiares, la sobreexplotación de sus responsabilidades educativas. En un contexto de transformaciones vitales y búsqueda de una identidad personal, este escenario suscitó en los jóvenes sentimientos adversos y malestares físicos y psicológicos.

En este sentido, las preguntas de investigación realizadas sobre ¿Cómo fueron las nuevas rutinas de estudiantes y docentes durante el tiempo de aislamiento? y ¿Cuáles fueron los usos de tiempos y espacios de estudiantes y docentes durante el aislamiento?, encuentran sus respuestas en rutinas digitales que ganaron prioridad frente a las dinámicas diarias y familiares.

Podemos asumir que los tiempos y espacios marcados por la vida escolar presencial se

borraron y las nuevas rutinas entraron en conflicto con los distintos aspectos de la vida cotidiana. Las dinámicas digitales de demanda continua generaron estados de cansancio y agotamiento mental tanto en docentes como en estudiantes. Por un lado, porque la migración fue abrupta sin una planificación colectiva-institucional. Por otro, porque la sobreexplotación se materializó en largas horas frente a las pantallas. Por último, porque la digitalización escolar se rigió en las lógicas del imperativo de rendimiento circundante de 24/7, que mantuvo a docentes y estudiantes en un continuo entre la vida escolar y la personal en las pantallas.

2. Sobre las brechas de acceso, circulación y uso

Lo presentado en esta tesis sobre las condiciones de conectividad y los recursos disponibles para participar de la virtualización de la educación demostró una serie de dificultades que detallamos en términos de brechas de acceso, circulación y uso. A partir de ello, recuperamos los cuestionamientos planteados al inicio de la investigación sobre las condiciones materiales, la adaptabilidad a la virtualización, las principales dificultades y el uso de recursos digitales utilizados tanto para el dictado de clases como para la resolución de tareas.

Sobre estos aspectos, las principales conclusiones apuntan a una significativa brecha de acceso a las herramientas digitales por parte de los estudiantes. Si bien el 91,3% dijo poseer un celular propio, este mismo índice alto se tradujo en un problema de acceso al momento de realizar las actividades escolares, ya que al consultar sobre las dificultades (Tabla 5) el 54,4% señaló que solo usa el celular y el 45,6% que no posee o debe compartir una computadora. Por su parte, los docentes, si bien tenían sus propios dispositivos, acusaron otros problemas como los niveles de almacenamiento o la condición obsoleta de sus herramientas tecnológicas.

En segundo lugar, docentes y estudiantes coincidieron en los notorios problemas de nula o mala conectividad (Tabla 5). La causa de este inconveniente radica en las condiciones económicas de cada casa, en la infraestructura de conexión desplegada en la ciudad, en donde hay sectores a los que no llega, y en los servicios brindados de modo general. Este punto, además de develar una brecha de acceso y falta de inversiones previas al

aislamiento, también pone de relieve la brecha de circulación, referente a la baja calidad y velocidad de Internet junto con sus altos costos, propios de las provincias patagónicas (Bang, 2020; Sandoval y López, 2018).

La desigualdad de acceso a dispositivos y conexión también genera asimetrías en los usos y apropiaciones de los recursos. Es por ello que estas dificultades provocaron problemas de uso, como: la planificación de clases considerando las falencias de los estudiantes; la ausencia de estudiantes -y de docentes también- a las clases sincrónicas; el predominante uso de WhatsApp como instrumento estructurante de las dinámicas escolares. De WhatsApp se ponderó la accesibilidad, la interacción, la velocidad, la gratuidad y usabilidad. En oposición, el uso de otras plataformas más específicas como Classroom o Moodle fueron resistidas debido al escaso conocimiento de su funcionamiento.

Este conjunto de inconvenientes no nos permitió caracterizar la digitalización de la enseñanza por parte de docentes, como habíamos planteado en los objetivos. Por el contrario, observamos que el proceso de digitalización de la educación fue caótico y arbitrario. Los docentes priorizaron sus saberes previos y las herramientas a disposición, al tiempo que atendían la coyuntura, sin una reflexión pedagógica sobre los recursos aplicados.

Las prácticas de enseñanza y aprendizaje quedaron circunscriptas a entregas de tareas continuas y respuestas de mensajes constantes. No aparecieron, en este recorrido, propuestas de trabajo en donde se recuperaran intereses previos de los estudiantes, en donde se realizaran trabajos colaborativos a partir de prácticas cotidianas, o vinculadas a la transmedialidad y la producción a partir de intereses personales compartidos.

Desde el Consejo Federal de Educación se pusieron a disposición distintos recursos para que docentes e institución sistematicen y usen, con consejos y recomendaciones a aplicar. Pero en los conversatorios no surgieron ejemplos de estas aplicaciones, sino de YouTube. Por su parte, desde el Consejo Provincial de Educación se modificaron las normativas para facilitar la cursada y la acreditación de espacios, pero no hubo una formación y acompañamiento específico, continuo y sistemático que se haya visto

reflejado en las instituciones analizadas. Simplemente se dejó abierta la opción de que cada docente utilice aquello que le sea más conveniente para no perder el contacto pedagógico con los estudiantes.

Dentro de este requerimiento, fueron las plataformas comerciales las que ofrecieron los recursos necesarios para afrontar el conflicto y la emergencia, de manera accesible, intuitiva y rápida. En este sentido, en los conversatorios no se hizo mención a las Aulas Virtuales del CPE pero sí a Classroom, de Google, y a WhatsApp, de Facebook.

A partir de los datos recabados y de lo constatado en los relatos de docentes y estudiantes, quedó en evidencia que la universalización del derecho a la educación en proceso de virtualización compulsiva (Villagrán, 2022), estuvo ligado a la necesidad y dependencia de infraestructura y equipamientos (Cardini y D'Alessandre, 2020; Terigi, 2020). Las políticas educativas nacionales y los planes provinciales demostraron sus falencias frente a la disponibilidad de aplicaciones de acceso rápido -e incluso gratuito- que resultaron de mayor uso entre docentes y estudiantes.

En cuanto a los problemas de uso, se produjo entre los estudiantes una apropiación y conversión de las tecnologías disponibles a partir de conocimientos y habilidades preexistentes. En este sentido, los teléfonos celulares se convirtieron en un medio de comunicación internalizado en los hogares en tanto aparato tecnológico y sistemas de valores. Ante las demandas escolares y tecnológicas, los jóvenes respondieron con sus propias estrategias de uso internalizadas en sus vidas cotidianas. Apagar la cámara en las clases sincrónicas, imponer el uso de WhatsApp como principal vía de comunicación y enviar fotografías de las actividades hechas en la carpeta fueron los modos de re-significación de habilidades básicas puestas al servicio de la educación virtual.

Como parte de este recorrido, sostenemos que hubo -y aún hay- un fuerte proceso de desigualdad sobre las condiciones de apropiación y uso de los recursos tecnológicos. La falta de condiciones materiales como computadoras, celulares, memoria, conectividad, pero también la ausencia de un espacio cómodo y silencioso para llevar a cabo las tareas hicieron mella en los modos de apropiación que la digitalización puede brindar.

3. Sobre las pantallas

Las propiedades de las comunicaciones digitales en las pantallas se convierten en pilares e imperativos de la sociabilidad contemporánea que se establece a través de: portatibilidad, miniaturización y automatización de las tecnologías; velocidad, inmediatez, intercambios instantáneos e interactivos de los contenidos; la brevedad y lo efímero de los relatos, y la hipertextualidad, multimedialidad y convergencia de los formatos (Echeverría, 1999; Jenkins, 2008; Manovich, 2006; Lévy, 2004; Scolari, 2013, 2019, 2020). Estos modos de acceso a la comunicación y a la cultura fueron construyendo usuarios y audiencias que se alejaron de las prácticas propias de las pantallas tradicionales, para migrar hacia nuevas pantallas que posibilitan su portabilidad y ubicuidad, así como una lectura hipertextual y fragmentada que requiere de una multiatención constante en competencia con otras pantallas y contenidos.

Las prácticas sociales de conversación y escritura tienen su correlato en el desarrollo de dispositivos electrónicos que son cada vez más pequeños, portables y ubicuos, como las *notebooks*, *tablets* y *smartphones*, que permiten un uso dinámico y habilitan nuevas formas de comunicación digital en diferentes ámbitos de la vida (Barton y Lee, 2012; Levis, 2001; Manovich, 2006; Scolari, 2008). Sobre todo los *smartphones*, son dispositivos que evolucionan constantemente adaptando su estructura y diseño a la movilidad de los usuarios a medida que van incorporando nuevas funcionalidades y aplicaciones digitales, que en términos de la virtualización de la educación permiten: hablar por teléfono, participar en redes sociales, tomar fotos, grabar videos y audios, compartirlos, enviar mensajes multimodales, leer y escribir correos electrónicos, jugar, escribir notas, hacer cuentas, navegar por internet, etc. (Godoy, 2020, p. 10).

Los estudiantes vivieron un cimbronazo en cuanto a las condiciones de virtualidad, ya que debieron tanto adaptarse a la digitalización de muchos aspectos de su vida, como aprender y desarrollar nuevas habilidades. En los relatos se destaca el *shock* de escolaridad en el ámbito privado y en sus dispositivos. Los ritmos y las demandas escolares -y sus contradicciones- se mezclaron con las dinámicas personales dentro de la misma pantalla, de sus pantallas de celular, de su mundo privado. La estructura escolar

se amplió e invadió tanto el terreno doméstico como las redes virtuales, al tiempo que se limitó exclusivamente a las pantallas e inmovilizó los cuerpos -sedentarios- frente a una computadora o celular.

Recuperamos aquí la última pregunta de nuestra investigación sobre si el aula en pantallas se construyó desde las reglas escolares o desde las condiciones de la vida digital. El aula en pantalla se desarrolló desde las condiciones de vida digital: conectiva, ubicua, multimodal, hipertextual, portable y disponible fuera de horarios preestablecidos. La escolarización virtual respondió a otras formas de gestión de los tiempos y de transmisión, diferentes a los de la escuela tradicional.

Decíamos en el marco teórico que la imprenta significó una revolución que transformó las relaciones entre poder y saber vigentes e instauró nuevas. Permitió -por agregación- la paulatina alfabetización a la vez que coexistían las interacciones y usos entre los viejos medios de la comunicación oral y manuscrita, con la nueva imprenta que requería de la lectura secuencial. Esta tecnología de poder modificó los modos de circulación del conocimiento. Del mismo modo, el hipertexto, como modelo organizador de aprendizaje y conocimiento según Martín-Barbero (1999), establece un lector divagante, que ejerce una lectura flexible y activa sobre un texto abierto, sin inicio o fin, sino con enlaces, nodos y redes que se abren aún más (Clément, 2000; Ferreiro, 2018; Giddens, 1995; Landow, 1997; Rodríguez Ruiz, 2003).

El hipertexto también transformó las relaciones entre poder y saber vigentes e instauró nuevas, como parte del actual proceso civilizador. Ahora el soporte de circulación del conocimiento son las pantallas, pero también lo encontramos en el aula. Como señala Armella (2015), el espacio/tiempo del aula también se puede pensar en clave de hipertexto, ya que los cuerpos de los estudiantes no tienen un lugar prefijado, porque pueden estar haciendo muchas cosas en simultáneo, no solo permanecer. Los estudiantes navegan en el aula como lo hacen en Internet, sin quedarse quietos/as demasiado tiempo en un mismo lugar, como nómadas que circulan constantemente (Armella, 2015; Armella y Grinberg, 2012).

Entonces, si el aula en pantallas se hizo presente en un momento de emergencia para

hacer frente a una crisis sanitaria, esto se logró resignificando usos, dispositivos y plataformas regidos por estructuras comerciales que persiguen la extracción y la mercantilización de datos. Estas lógicas de poder ya eran circundantes en las aulas de las escuelas, antes del aislamiento, como parte de un ecosistema ampliado. Los usos de los dispositivos tecnológicos, las formas propias de la sociabilidad conectiva y los mecanismos de la digitalización de la vida ya estaban presentes en los espacios presenciales de interacción, circulación y navegación. La suspensión de la presencialidad hizo visible las transformaciones latentes en las relaciones entre poder y saber consolidando nuevos modelos de organización del aprendizaje y el conocimiento en las pantallas, quizás bajo las reglas del mercado y no las de la escuela.

Quedan abiertos nuevos interrogantes sobre el vínculo entre escuela y tecnología, sobre cómo les jóvenes se acercan, producen, legitiman y hacen circular el conocimiento. Para ello proponemos continuar con esta línea de investigación desde un contexto pospandemia que nos permita recuperar las huellas de ese momento y las marcas que producen. En este sentido, se abren nuevos interrogantes de investigación sobre cómo las condiciones de digitalización operan en los procesos de aprendizaje y en la construcción del saber dentro y fuera de la escuela, sobre cómo se construye el conocimiento atravesado por las dinámicas de la cultura digital y la inteligencia artificial. Este alcance nos llevará a ampliar el corpus en búsqueda de jóvenes y docentes que estén haciendo escuela presencial, pero con los ecos y las huellas latentes de la suspensión de la presencialidad.

Bibliografía

- Agamben, G. (2005). *Estado de excepción. Homo sacer II* (F. Lebenglik (ed.); 1er ed.). Adriana Hidalgo.
- Albarello, F. J. (2019). *Lectura transmedia. Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas*. En S. Ramírez Gelbes (ed.) Ampersand, Colección Comunicación y Lenguajes.
- Albarello, F. J., y Mihal, I. (2018). Del canon al fandom escolar: #Orson80 como narrativa transmedia educativa. *Comunicación y Sociedad*, 0(33), 223-247.
- Almada, M. L., Bang, L., Cestare, M., Grinberg, S., Pérez, A., Venturini, M. E., y Villagran, C. (2019). Políticas públicas, educación secundaria y desigualdad. Un estudio en zona norte de Santa Cruz. *Informes Científicos Técnicos - UNPA*, 11(4), 37-69. <https://doi.org/10.22305/ict-unpa.v11.n4.812>
- Alonso, E., y Murgia, V. A. (2020). Narrativa transmedia pedagógica: etapas, contextos y dimensiones para su inclusión en el aula. *Propuesta Educativa*, 29(53), 99-112.
- Alonzo González, R. M. (2019). Sobre el uso de los conceptos prosumer y emirec para estudios sobre comunicación mediada por internet. *Sphera Publica*, 1(19), 2-23.
- Alvaro, D., Jacky Rosell, E., Speziale, T., y Muniagurria, M. I. (2021). *Vidas diseñadas. Crítica del coaching ontológico* (D. Alvaro (ed.)). Ubu Ediciones.
- Alzaga, J. (2022). Rutinas diarias, rutinas digitales. Procesos de digitalización de la escolarización en tiempos de aislamiento obligatorio. En *Actas 2º Congreso Internacional de Ciencias Humanas*. Universidad de San Martín.
- Alzaga, J., y Bang, L. (2021). Malestar digital. Algunas lecturas sobre vivencias de alumnxns universitarios de Caleta Olivia. *Controversias Y Concurrencias Latinoamericanas*, 12(22), 107-122.
<http://ojs.sociologia-alas.org/index.php/CyC/article/view/261>
- Amado, S., y Gala, R. (2019). Brecha digital, inclusión y apropiación de tecnologías. Un breve recorrido por sus diferentes conceptualizaciones. En S. B. Lago Martínez (Ed.), *Políticas públicas e inclusión digital. Un recorrido por los Núcleos de Acceso al Conocimiento* (pp. 41-64). Teseo.
- Amran, M. S. (2022). Psychosocial risk factors associated with mental health of adolescents amidst the COVID-19 pandemic outbreak. *International Journal of Social Psychiatry*, 68(1), 6-8. <https://doi.org/10.1177/0020764020971008>

- Andréu Abela, J. (2002). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*.
- Aparici, R. (2010). *Educomunicación: más allá del 2.0* (R. Aparici (ed.)). Gedisa.
- Aparici, R., y García-Marín, D. (2018). Prosumidores y emirecs: Análisis de dos teorías enfrentadas. *Comunicar*, 26(55), 71-79.
- Apesteagua, E. (2020). Twitch: piratería, ciberactivismo y convergencia cultural durante la pandemia por COVID-19. En *Seminario y Taller de Nuevas Pantallas* .
- Appadurai, A. (2001). *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. Fondo de Cultura Económica, Ediciones Trilce.
- Area Moreira, M. (2004). *Los medios y las tecnologías en la educación*. Pirámide.
- Area Moreira, M. (2009). *Introducción a la Tecnología Educativa*. Universidad de La Laguna.
- Area Moreira, M., y Adell, J. (2009). E-Learning: enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. M. de Pablos (Ed.), *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet* (pp. 391-424). Aljibe.
- Armella, J. (2015). *Dispositivos pedagógicos y tecnologías de la información y la comunicación. Un estudio socio-pedagógico en escuelas secundarias públicas emplazadas en contextos de pobreza urbana [UBA]*.
- Armella, J. (2016). Conectar Igualdad. O la irrupción de las netbooks en la escuela. *La Trama de la Comunicación*, 20(1), 197-215. <https://doi.org/10.35305/lt.v20i1.570>
- Artopoulos, A. (2017). Recalculando... La brecha digital como blanco móvil de los programas 1:1 en Latino América. En R. Cabello y A. López (Eds.), *Contribuciones al estudio de procesos de apropiación de tecnologías* (pp. 103-116). Del Gato Gris, RIAT.
- Artopoulos, A., y Huarte, J. (2022). Continuidad educativa durante la pandemia en Argentina. Políticas, pedagogías y plataformas. *revista de ciencias sociales*, 35(51). <https://doi.org/10.26489/rvs.v35i51.5>
- Artopoulos, A., y Kozak, D. (2011). *Topografías de la Integración de TICs en Latinoamérica*.
- Bacher, S. (2009). *Tatuados por los medios. Dilemas de la educación en la era digital*. Paidós.

- Bang, L. (2015). Rupturas y continuidades de discursos que refieren a la educación, la comunicación y la tecnología. En S. B. Lago Martínez (Ed.), *De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas: aportes al debate* (pp. 201-2016). Teseo.
- Bang, L. (2018). Una cartografía sobre los accesos a los medios y las tecnologías en la ciudad de Caleta Olivia, norte de Santa Cruz. En M. P. Bianchi y L. R. Sandoval (Eds.), *Tecnologías interactivas de comunicación y vida cotidiana : experiencias en la Patagonia Central* (pp. 37-66). Del Gato Gris.
- Bang, L. (2020). *Educación, instrumentalización y uso de las tecnologías de la información y la comunicación: Un estudio en escuelas primarias de Caleta Olivia*. Universidad Nacional de La Plata.
- Bang, L., Cestare, M., Grinberg, S., Pérez, A., Venturini, M. E., y Villagran, C. (2023). Hacer escuela en tiempo de pandemia en educación secundaria. En 7° *Encuentro de Investigadores, Becarios y Tesisistas de la Patagonia Austral: Libro de artículos cortos* (pp. 456-461). Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- Baricco, A. (2020). *The Game. Historias del mundo digital para jóvenes aventureros*. Gribaudo.
- Belén Mecchia (28 de mayo de 2014). *25 de mayo de 1810 si los próceres hubieran tenido WhatsApp*. [Video]. YouTube. <https://n9.cl/w50ql>
- Benítez Larghi, S. (2013). Los sentidos de las políticas públicas tendientes a la universalización del acceso a las tecnologías digitales: el caso del Programa Conectar Igualdad. *Cuestiones de Sociología*, 9.
- Benítez Larghi, S. (2017). Desigualdades 2.0: un estudio cualitativo sobre los vínculos entre desigualdad social y desigualdad digital. En *Memoria Académica. V Seminario Internacional Desigualdad y Movilidad Social en América Latina*. FAHCE - UNLP.
- Benjamin, W. (1936). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*.
- Berardi, F. (2016). *Generación post alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo* (2.ª ed.). Tinta Limón.
- Berardi, F. (2017). *Fenomenología del fin: sensibilidad y mutación conectiva*. Caja Negra.
- Berardi, F. (2019). *Futurabilidad: la era de la impotencia y el horizonte de posibilidad*.

Caja Negra.

- Berardi, F. (2020). *La fábrica de la infelicidad. Nuevas formas de trabajo y movimiento global*. (1.ª ed.). Tinta Limón y Traficantes de Sueños.
- Bianchi, M. P., y Sandoval, L. R. (2014). *Habitar la red: comunicación, cultura y educación en entornos tecnológicos enriquecidos*. Universitaria de la Patagonia - EDUPA.
- Bianchi, M. P., y Sandoval, L. R. (2017). Algunos usos (efectivos y potenciales) de la categoría de apropiación. *Contribuciones al estudio de procesos de apropiación de tecnologías*, 61-74.
https://www.academia.edu/34916536/Algunos_usos_efectivos_y_potenciales_de_la_categoria_de_apropiacion
- Bocchio, M. C. (2020). El Futuro Llegó Hace Rato: Pandemia y Escolaridad Remota en Sectores Populares de Córdoba, Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3).
- Boczkowski, P., y Mitcheltein, E. (2022). *El entorno digital. Breve manual para entender cómo vivimos, aprendemos, trabajamos y pensamos el tiempo libre hoy*. Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI Editores.
- Boutang, Y. M. (2014). Capitalismo cognitivo. Explotación de segundo grado. . *Hipertextos*, 2(3), 15-22.
- Briggs, A., y Burke, P. (2002). *De Gutenberg a Internet. Una historia social de los medios de comunicación*. Taurus.
- Buckingham, D. (2005). *Alfabetización en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Paidós.
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital* (I. Dussel (ed.)). Manantial.
- Bylik, P. (2015). Totalidad y paradigma indiciario. Algunas lecturas desordenadas para pensar nuestros problemas de investigación. *Oficios Terrestres*, 33, 50-63.
- Byung-Chul, H. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Cabello, R., y López, A. (2017). *Contribuciones al estudio de procesos de apropiación de tecnologías*. (Del Gato G).

- Cabrera, M., Morales Ramos, S., y Rodríguez Bissio, G. (2020). Alfabetismo y habilidades transmedia de adolescentes en Uruguay. En A. L. Rivoir (Ed.), *Tecnologías digitales y transformaciones sociales. Desigualdades y desafíos en el contexto latinoamericano* (pp. 77-96). CLACSO.
- Camus, J. C. (2009). *Tiene 5 segundos*.
- Canal CIRISE Digital (5 de junio de 2020). *Conversatorio entre Silvia Grinberg y Eduardo Langer*. [Video]. Youtube. <https://youtu.be/E8SPpJ2tDLU>
- Canal SOCINFO IIGG (10 de septiembre de 2020). *El futuro llegó hace rato: la educación en tiempos de pandemia*. [Video]. Youtube. https://youtu.be/5Szc_3MEtUc
- Cañizares, B. Z. (2022). Escuelas secundarias y pandemia en la provincia de Santa Cruz: reflexiones y desafíos desde la Patagonia Austral. *Revista de Treball Social*, 222, 119-138.
- Cao, G., y San Felice, F. (2021). Educación, diversidad e inclusión en la pandemia: lo que nos quedó. En *UNPA*.
- Car, V. (2023). *Ficción audiovisual: transformaciones tecnológicas y sentidos en disputa de los jóvenes de la UNTDF*. UNQ.
- Cardini, A., y D'Alessandre, V. (2020). La escuela en pandemia. Notas sobre los desafíos de la política educativa. En I. Dussel (Ed.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 113-124). UNIPE.
- Carli, S. (2001). Comunicación, educación y cultura. Una zona para explorar las transformaciones históricas recientes. *Alternativas*, 12(14), 1-26. <https://www.unicen.edu.ar/alternativas/2001/carli.htm>
- Carlón, M. (2016). *Después del fin. Una perspectiva no antropocéntrica sobre la post-tv, el post-cine y youtube*. (La Crujía).
- Castells, M. (1995). *La ciudad informacional. Tecnologías de la información, reestructuración económica y el proceso urbano-regional*. Alianza Editorial.
- Castells, M. (2005). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. : Vol. 1 La sociedad red*. Siglo XXI Editores.
- CEPAL. (2020). Universalizar el acceso a las tecnologías digitales para enfrentar los efectos del COVID-19. En *Informe Especial COVID-19* (Vol. 7).

- <https://www.fcc.gov/consumers/guides/guia-de-velocidades-de-banda-ancha>.
- CEPAL. (2021). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19* (Vol. 96, Número 8). <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000004003>
- Clément, J. (2000). Del texto al hipertexto: hacia una epistemología del discurso hipertextual. *Espéculo. Revista electrónica cuatrimestral de Estudios Literarios*.
- Cobo, C. (2019). Acepto las Condiciones: Usos y abusos de las tecnologías digitales. En *Madrid: Fundación Santillana*.
https://static.wixstatic.com/ugd/cd84b5_07c284bde2864e42ad51f7f1e2ac8c02.pdf
- Coicaud, S. (2016). Planteos y replanteos acerca de la Tecnología Educativa como campo de conocimiento y de formación. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 26, 81-104. <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384547076005.pdf>
- Coll, C. (2009). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. En R. Carneiro, J. Toscano, y T. Diaz (Eds.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. OEI.
- Collet, J., y Grinberg, S. (2021). La educación managerial y sus fugas: entre la individualización y lo común. En J. Coller y S. Grinberg (Eds.), *En Hacia una escuela para lo común. Debates, luchas y propuestas* (pp. 13-27). Marata.
- Combes, M. (2017). *Simondon. Una filosofía de lo transindividual*. . Cactus.
- Costa, F. (2017). Omnes et singulatim en el nuevo orden informacional. Gubernamentalidad algorítmica y vigilancia genética. *Poliética*, 5(1), 40-73.
- Costa, F. (2021). *Tecnoceno*. Taurus.
- Crary, J. (2015). *24/7. El capitalismo tardío y el fin del sueño*. Paidós.
- Crovi Druetta, D. (2002). Sociedad de la información y el conocimiento. Entre el optimismo y la desesperanza. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, XLV, 13-33. <https://www.redalyc.org/pdf/421/42118502.pdf>
- Crovi Druetta, D. (2017). Prácticas de apropiación e interacción en la cultura digital. En R. Cabello y López Adrián (Eds.), *Contribuciones al estudio de procesos de apropiación de tecnologías* (pp. 25-38). Del Gato Gris, RIAT.
- Cruz Montesinos, D. L., Linares Contreras, M. A., Ziadet Bermúdez, M., Ortiz Luna, J., Morán Rizzo, F., y Baldeón Estrada, N. (2021). Trastornos del sueño en el niño y adolescente en aislamiento social durante la pandemia COVID-19. *Revista Medicina e Investigación Clínica Guayaquil*, 2(3), 15-21.

- de Charras, D., Monje, D., y Gomes dos Santos, A. D. (2022). Dossier. Plataformas, Estado y ciudadanía: nuevos procesos de trabajo, regulaciones y creaciones de valor en la economía de la información, la comunicación y la cultura. *Avatares. Comunicación/Cultura*, 24, 1-5.
- De Cicco, J. (s. f.). YouTube: el archivo audiovisual de la memoria colectiva. *CyT - Universidad de Palermo*. Recuperado 12 de agosto de 2022, de <https://www.palermo.edu/ingenieria/downloads/pdfwebcyT8/8CyT06.pdf>
- Debord, G. (1998). *La sociedad del espectáculo*. Archivo Situacionista Hispano.
- DESFD. (2019). *Las narrativas transmedia en el ámbito educativo. Aportes para pensar estrategias en la Educación Superior*.
- DiMaggio, P., Hargittai, E., Neuman, y Robinson. (2001). Social Implications of the Internet. *Annual Review of Sociology*.
- DiMaggio, P., Shafer, S., Celeste, C., y Hargittai, E. (2004). Digital Inequality: From Unequal Access to Differentiated Use. *Social Inequality*.
- Di Piero, E., y Miño Chiappino, J. (2020). Pandemia, desigualdad y nivel secundario: trayectorias de las políticas de virtualización a nivel subnacional durante 2020. *Propuesta Educativa*, 2(54), 42-58.
- Dolcemáscolo, A., y Rusconi, V. (2021). La plataformización de la cultura. *Hipertextos*, 9(15), 183-194. <https://doi.org/10.24215/23143924e034>
- Doueihi, M. (2010). *La gran conversión digital*. Fondo de Cultura Económica.
- Dughera, L., y Bordignon, F. R. A. (2021). Accesos, usos y percepciones sobre contenidos audiovisuales en YouTube. *Hipertextos*, 9(15), 125-142. <https://doi.org/10.24215/23143924e031>
- Duquelsky, M. (2011). Educación en medios. Dos problemas, dos obstáculos, dos tareas. En E. Margiolakis y C. Gamarnik (Eds.), *Enseñar comunicación* (pp. 39-58). La Crujía.
- Dussel, I. (2009). Los nuevos alfabetismos en el siglo XXI: Desafíos para la escuela. *Virtuaeduca*, 5(3), 24-40. http://www.virtuaeduca.info/Documentos/veBA09_confDussel.pdf
- Dussel, I. (2012a). La formación docente y la cultura digital: métodos y saberes en una nueva época. En A. Birgin (Ed.), *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación docente en ejercicio*. Paidós.

- Dussel, I. (2012b). Más allá del mito de los “nativos digitales”. Jóvenes, escuelas y saberes en la cultura digital. En M. Southwell (Ed.), *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones* (pp. 183-213). FLACSO, Homo Sapiens.
- Dussel, I. (2017). Las tecnologías digitales y la escuela: ¿tsunami, revolución, o más de lo mismo? En N. Montes (Ed.), *Educación y TIC. De las políticas a las aulas*. (1.ª ed., Vol. 13, Número 1, pp. 95-122). Eudeba.
- Dussel, I. (2020). *La clase en pantuflas. 5000*, 3-4. <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs>
- Dussel, I. (2021). Escuelas en tiempos alterados Tecnologías, pedagogías y desigualdades. *Nueva Sociedad*, 293, 130-141.
- Dussel, I., Ferrante, P., y Pulfer, D. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (I. Dussel (ed.)). UNIPE, CLACSO.
- Dussel, I., Flor, B., y Reyes, T. (2018). *¿Nuevas formas de enseñar y aprender? XL*, 142-178.
- Dussel, I., y Quevedo, L. A. (2010a). Aprender y enseñar en la cultura digital. En I. Dussel y L. A. Quevedo (Eds.), *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología* (Número 25). Santillán. <https://doi.org/10.24215/18509959.25.e11>
- Dussel, I., y Quevedo, L. A. (2010b). Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. En *VI Foro Latinoamericano de Educación y las Nuevas Tecnologías*. Santillán.
- Echeverría, J. (2008). Apropiación social de las tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, 4(10), 171-182.
- Educ.ar Portal (24 de mayo de 2012). *¿Y si los próceres usaran Facebook?*. <https://www.educ.ar/recursos/105516/y-si-los-proceres-usaran-facebook>
- Eisner, E. W. (1998). Capítulo 2: ¿Qué hace cualitativo a un estudio? En *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós.
- ENACOM. (2020). *ENACOM. Ente Nacional de Comunicaciones. Informe de gestión 2020*.

- Escuder, S. (2020). La desigualdad digital como correlato de la segregación urbana. Un estudio de caso sobre la evolución de la apropiación de internet en el departamento de Montevideo. En A. L. Rivoir (Ed.), *Tecnologías digitales y transformaciones sociales Desigualdades y desafíos en el contexto latinoamericano actual* (pp. 59-76). CLACSO.
- Fernández Enguita, M. (2020). *Una pandemia imprevisible ha traído la brecha previsible*. Cuaderno de campo. <https://blog.enguita.info/2020/03/una-pandemia-imprevisible-ha-traido-la.html>
- Ferreiro, E. (2018). La lectura del clic. Una introducción al uso didáctico del hipertexto. En C. López-Andrade (Ed.), *Observatorio sobre Educación Lectora, Nuevas Ciudadanías y Democracia. Documentos de trabajo* (Vol. 4). Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva, CELEI.
- Ferrer, C. (1996). Los destructores de máquinas. Homenaje a los Luditas. En *Cabezas de Tormenta*. Anarrés.
- Finquelievich, S. (2020). América Latina: entre el envejecimiento y el tsunami tecnológico. Robótica, inteligencia artificial y trabajo. En A. L. Rivoir (Ed.), *Tecnologías digitales y transformaciones sociales. Desigualdades y desafíos en el contexto latinoamericano* (pp. 15-30). CLACSO.
- Flichy, P. (2006). El individualismo conectado. Entre la técnica digital y la sociedad. *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, 68, 13-25.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.
- García Canclini, N. (1989). *Culturas híbridas, Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo.
- García Farjat, M., y Salguero, S. W. (2019). Aproximaciones a la problematización del objeto digital en el marco de la digitalización de la vida. *Hipertextos*, 7(12), 47-67. <https://doi.org/10.24215/23143924e003>
- Gee, J. P. (2004). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. Aljibe.
- Gee, J. P. (2015). *Digital Literacy. Literacy and education*. Routledge.
- Gendler, M. (2015). ¿Que es la neutralidad de la red? Peligros y potencialidades. *Hipertextos*, 2(4).
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época*

contemporánea. Península.

- Gifreu-Castells, A. (2016). Inmersión en narrativas interactivas y transmedia. En F. Irigaray (Ed.), *Transmediaciones. Creatividad, innovación y estrategias en nuevas narrativas*. La Crujía.
- Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine de Gruyter.
- Godoy, L. F. (2020). Los códigos escritos en los entornos digitales: algunos usos estratégicos de estudiantes de nivel secundario y superior. *Lingüística y Literatura*, 41(77), 320-345. <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n77a14>
- Godoy, L. F. (2021). Interacción colaborativa escolar en WhatsApp: entre la tarea y las bromas. *Revista Estudios del Discurso Digital (REDD)*, 4, 115-145. <https://doi.org/10.24197/redd.4.2021.115-145>
- Gómez, L., y Racioppe, B. (2016). El arte y lo tecnológico : una reflexión desde la comunicación/cultura. *Divulgatio*, 1(1).
- Gómez Mont, C. (2002). Los usos sociales de las tecnologías de información y comunicación. Fundamentos teóricos. *Version 12*, 287-305.
- González López Ledesma, A. E. (2019). Escuela y medios digitales: algunas reflexiones sobre el proyecto Transmedia Literacy. *Cadernos de Pesquisa*, 49(174), 222-245. <https://doi.org/10.1590/198053146249>
- Grillo, O. (2005). Internet como un mundo aparte e Internet como parte del mundo. *Nuevas Tecnologías, Gorlier*, 59-65. http://esterkaufman.com.ar/wp-content/uploads/2010/02/ogrillo_revista_observatorio_5-21.pdf
- Grinberg, S. (2011). Gubernamentalidad y educación en tiempos de gerenciamiento. Reflexiones en torno de la experiencia de los dispositivos pedagógicos en contextos de extrema pobreza urbana. *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas Teoría, formación e intervención en Pedagogía*, 1-20.
- Grinberg, S. (2013). Sociedades de la información, tecnologías y pedagogías de las competencias en la era del management. Hacia una genealogía. *Revista Horizontes Sociológicos en coedición con Revista Controversias y Conurrencias Latinoamericanas (ALAS)*, 86-98.

- Grinberg, S., Bang, L., Almada, M. L., Guzmán, M., Maza, D., Venturini, M. E., Villagran, C., Molina, L., Cerezo, A., Torres, G., Alzaga, J., Bachiller, S., y García Fernández, S. (2021). Cartografías de la escolarización secundaria en Caleta Olivia. Un estudio en las escuelas acerca del acceso y la distribución de saberes en las sociedades de gerenciamiento. En V. Llaneza (Ed.), *6° Encuentro de Investigadores, Becarios y Tesistas de la Patagonia Austral: libro de artículos cortos* (pp. 180-185). Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- Grinberg, S., Guzmán, M., y Langer, E. (2020). Educación, trabajo y redes de escolarización en el capitalismo flexible: Un estudio en localidades del Golfo San Jorge. *Revista Trabajo y Sociedad. Instituto de Estudios para el Desarrollo Social (INDES)*.
- Grinberg, S., Pérez, A., y Venturini, M. E. (2013). *La escuela not dead. Dispositivos pedagógicos, territorios y desigualdad*. UNPA Edita.
- Grinberg, S., Verón, E., y Bussi, E. M. (2020, abril 27). #COVID19 shock y la perplejidad de los derechos humanos. *Diagonalciep*.
<https://diagonalciep.org/covid19-shock-y-la-perplejidad-de-los-derechos-humanos/>
- Groys, B. (2014). *Volverse público. Las transformaciones del arte en el ágora contemporánea*. . Caja Negra.
- Gurevich, A. (2021). *La vida digital. Intersubjetividad en tiempos de plataformas sociales*. (2da ed.). La Crujía (Futuribles).
- Guzmán, M. (2023). *Formación para el trabajo, estudiantes de escuelas secundarias y fragmentación urbana: un estudio en la ciudad de Caleta Olivia*. Universidad Nacional de La Plata.
- Gvirtz, S., Grinberg, S., y Abregú, V. (2022). ¿Cómo pensar una escuela mejor? En *La educación ayer, hoy y mañana. El nuevo ABC de la pedagogía* (pp. 171-206). Santillana.
- Hall, S. (1994). Estudios culturales: dos paradigmas. *Revista Causas y azares, 1*.
- Harari, Y. N. (2016). *Homo Deus*. Debate.
- Hepp, P. (2007). El desafío de las TIC como instrumentos de aprendizaje. En C. Magadán y V. Kelly (Eds.), *Las TIC. Del aula a las agenda política* (pp. 71-80). IPE-UNESCO.
- Hoggart, R. (1957). *Los usos de la literacidad*.

- Huergo, J. (1996). Cultura y educación en los discursos y las estrategias de “comunicación educativa” popular. En *Hacia una genealogía de comunicación/educación: rastreo de algunos anclajes políticos-culturales* (pp. 1-26). Facultad de Periodismo y Comunicación Social - U.N.L.P.
- Huergo, J. (2007). *Los medios y tecnologías en educación*. 1-21.
- Huergo, J., y Fernández, M. B. (1998). De la escolarización a la comunicación en la educación. En *Serie Horizonte de la Educación y Comunicación*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Hui, Y. (2017). ¿Qué es un objeto digital? *Virtualis*, 7(15), 81-96.
- Illouz, E. (2007). Redes románticas. En *Intimidades congeladas. Las emociones en el capitalismo* (Katz Editores, pp. 161-237).
- Iperatore, A., y Gergich, M. (2017). *Innovaciones didácticas en contextos* (A. Imperatore y M. Gergich (eds.)). UNQ.
- Jenkins, H. (2008). Introducción: Adoración en el altar de la convergencia: un nuevo paradigma para comprender el cambio mediático. En *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*.
- Kaplún, M. (2010). Una pedagogía de la comunicación. En R. Aparici (Ed.), *Educomunicación: más allá del 2.0* (pp. 41-61). Gedisa.
- Kelly, V., y Soletic, Á. (2022). *Políticas digitales en educación en América Latina*.
- Klein, N. (2008). *La doctrina del shock. El auge del capitalismo del desastre* (1.ª ed.). Paidós.
- Ladagga, R. (2019). Espacios públicos y juegos digitales. En G. Speranza (Ed.), *Futuro presente. Perspectivas desde el arte y la política sobre la crisis ecológica y el mundo digital* (Siglo Veintiuno, pp. 117-126).
- Lago Martínez, S. (2012). *Ciberespacio y resistencias. Exploración en la cultura digital* (Hekht libros).
- Lago Martínez, S. (2015). *De tecnologías digitales, educación formal y políticas públicas: aportes al debate*. (S. Lago Martínez (ed.)). Teseo.
- Lago Martínez, S. (2019). *Políticas públicas e inclusión digital: un recorrido por los Núcleos de Acceso al Conocimiento* (S. Lago Martínez (ed.)). Teseo.
- Lago Martínez, S., Álvarez, A., Gendler, M., y Méndez, A. (2018). *Acerca de la*

apropiación de tecnologías: teoría, estudios y debates. IIGG, RIAT.

Langer, E., Cestare, M., y Martincic, H. (2019). Los sentidos construidos por jóvenes de Caleta Olivia sobre el derecho a la educación: un estudio sobre los efectos de la racionalidad estatal. *ICT-UNPA*, 136-154.
<https://doi.org/http://doi.org/10.22305/ict-unpa.v11i2.792>

Levis, D. (2001). *Videojuegos y cine: Intersecciones e influencias* .

Levis, D. (2016). Enseñar y aprender en la sociedad de la Pantalla: hacia la escuela tecnómada. *Actas de periodismo y comunicacion*, 2(1).

Linne, J. (2020). “No sos vos, es Tinder”. Gamificación, consumo, gestión cotidiana y performance en aplicaciones de “levante”. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 27, 1. <https://doi.org/10.29101/crcs.v27i0.13365>

Linne, J. (2022). Escolarización secundaria y tecnologías digitales en tiempos de pandemia. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 1(32), 128-141.

Litwin, E. (1994). La tecnología educativa y la didáctica: un debate vigente. *Educación*, 3(6), 135-151.

Litwin, E. (2005). La tecnología educativa en el debate didáctico contemporáneo. En E. Litwin (Ed.), *Tecnologías educativas en tiempos de Internet* (pp. 13-34). Amorrortu.

Lorey, I. (2016). *Estado de inseguridad. Gobernar la precariedad*. Traficantes de Sueños.

Lugo, M. T., y Kelly, V. (2008). La gestión de las TIC en las escuelas: el desafío de gestionar la innovación. En *Las TIC. Del aula a las agenda política*. (Vol. 76, Número 3, pp. 61-64). Unicef.

Lugo, M. T., y Kelly, V. (2010). *Tecnología en educación: ¿políticas para la innovación?* IIPPE-UNESCO.
https://oei.org.ar/ibertic/evaluacion/sites/default/files/biblioteca/13_tecnologia_en_educacion_lugo_kelly.pdf

Maestre, L. L. (2014). *Los niños como EMIRECs de producciones audiovisuales. Una proactica educomunicativa*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Facultad de Educación.

Magadán, C. (2021). Textos figurados: apuntes sobre la escritura multimodal en intercambios adolescentes. *Enunciación*, 26, 102-119.

<https://doi.org/10.14483/22486798.16801>

- Maggio, M. (2013). Sobre cómo la educación a distancia puede ayudarnos a re-concebir la educación superior. *Seminario Regional «Educación a Distancia en el MERCOSUR»*.
- Maggio, M. (2018). *Habilidades del siglo XXI. Cuando el futuro es hoy*. XIII Foro Latinoamericano de Educación, Santillana.
- Magnani, E. (2020). Educación y tecnologías. Adentro de la caja. En I. Dussel, P. Ferrante, y D. Pulfer (Eds.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia : entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 85-99). UNIPE: Editorial Universitaria.
- Manovich, L. (2006). *El lenguaje en los nuevos medios de comunicación: la imagen en la era digital*. Paidós.
- Margiolakis, E., y Gamarnik, C. (2011). *Enseñar comunicación* (E. Margiolakis y C. Gamarnik (eds.); Mar). La Crujía.
- Martín-Barbero, J. (1991). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Gustavo Gili.
- Martín-Barbero, J. (1996). Heredando el futuro. Pensar la educación desde la comunicación. *Nómadas*, 5.
- Martín-Barbero, J. (1999). La educación en el ecosistema comunicativo. *Comunicar*, 13, 13-21.
- Martín-Barbero, J. (2002). Reconfiguraciones comunicativas del saber y del narrar. En *La educación desde la comunicación*. Editorial Norma.
- Martín-Barbero, J. (2009). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10(1), 19-31.
- Martincic, H., y Langer, E. (2021). Los sentidos sobre la obligatoriedad escolar de los estudiantes en tiempos de pandemia. *XIV Jornadas de Sociología*.
- Martincic, H., Langer, E., y Villagran, C. (2022). Retratar la escuela en casa durante la pandemia. Producciones de estudiantes en escuelas secundarias de Caleta Olivia (Santa Cruz). *Revista de la Carrera de Sociología*, 12, 340-375.
- Martínez Domínguez, M., y Gómez Navarro, D. (2019). Usos del teléfono inteligente en el sector rural de México. En A. L. Rivoir y M. J. Morales (Eds.), *Tecnologías*

digitales: miradas críticas de la apropiación en América Latina (pp. 223-238). CLACSO, RIAT.

- Martínez, M. C., y Echeveste, M. E. (2018). Experiencias de programación en las escuelas. *Cuadernos de Educación*, 16(16), 92-103.
- Mathias Caramutti (25 de mayo de 2011). *25 de mayo (de 1810) - ¿Y si los próceres usaran facebook? (HD) - Colegio Confluencia – Neuquen*. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=svNdBIGM9GQ>
- Mazzeo, N., Diosques, G., y Langer, E. (2022). Ser docente y hacer escuela en tiempos de pandemia. *Revista del IICE*, 51. <https://doi.org/10.34096/iice.n51.10672>
- Miguez, P. (2011). Prólogo. En C. Vellone (Ed.), *Capitalismo Cognitivo* (Prometeo Libros, pp. 11-25).
- Millan Huamán, J. C. (2018). *Plataformas Educativas. Conceptos generales, tipos de plataformas educativas, implementación, herramientas, recursos, principales plataformas educativas, recursos, aplicaciones*. Universidad Nacional de Educación, Perú.
- Mónaco, J. (2022). Mercancía audiencia en la era de las plataformas. *Hipertextos*, 10(18), 058. <https://doi.org/10.24215/23143924e058>
- Montardo, S., Fragoso, S., Amaro, M., y Paz, S. (2017). Consumo digital como performance sociotécnica: Análise dos usos da plataforma de streaming de games Twitch. *Comun. Midia consumo*, 14(40), 46-69.
- Montero, A. S. (2012). *¡Y al final un día volvimos! Los usos de la memoria en el discurso kirchnerista (2003-2007)*. Prometeo Libros.
- Montoya, C. (2019). «Transmedia Narratives»: el estudio de caso de un seminario innovador en la UNSAM. *1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro*, 0-12.
- Morales, S., y Loyola, M. I. (2009). *Los jóvenes y las TIC. Apropiación y uso en educación*. (S. Morales y M. I. Loyola (eds.); 1.ª ed.).
- Morales, S., y Vidal, E. (2022). *¿Quién se apropia de qué?: tecnologías digitales en el capitalismo de plataformas* (S. Morales y E. Vidal (eds.)). CLACSO.
- Moreno Acosta, A. M. (2010). De la habitación al estrellato, celebridad youtuberas: Gary Brozman y Numa Numa. *XIV Jornadas Nacionales de investigadores en comunicación*.

- Moreno Cortés, G. A. (2015). *La teoría del EMIREC como mediación comunicacional para mejorar el aprendizaje del inglés*.
- Moreno, I., Muñoz, L., Serracín, J. R., Quintero, J., Pittí Patiño, K., y Quiel, J. (2012). La robótica educativa, una herramienta para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias y las tecnologías. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(2), 74-90.
- Morrissey, J. (2010). El uso de TIC en la enseñanza y el aprendizaje. *Carlos*, 2, 82-90.
- Murolo, N. L. (2010). Post-zapping: transmite tú mismo. YouTube como la televisión posmoderna. *Razón y Palabra. Primera Revista Latinoamericana Especializada en Comunicación*. “Estudios cinematográficos: revisiones teóricas y análisis”, 71.
- Murolo, N. L. (2012). Nuevas Pantallas: Un Desarrollo Conceptual. *Razón y Palabra. Primera Revista Latinoamericana Especializada en Comunicación*. “Estudios cinematográficos: revisiones teóricas y análisis”, 80, 555-565.
- Murolo, N. L. (2016). La pantalla pirata. Usos y apropiaciones del audiovisual en internet por parte de jóvenes. *Revista Divulgatio*.
- Murolo, N. L. (2017). Pensar en pantallas: jóvenes, tecnologías, usos y narrativas. En N. D. Gonzales y A. P. Nicolosi (Eds.), *Transiciones de la escena audiovisual. Perspectivas y disputas*. (pp. 65-75). Universidad Nacional de Quilmes.
- Murolo, N. L. (2020a). *Nuevas Pantallas: Clase 8*. UNQ.
- Murolo, N. L. (2020b). La comunicación en el aislamiento. Información, educación, entretenimiento y sexting en contexto de pandemia. *Question/Cuestión*, 1(junio), e351. <https://doi.org/10.24215/16696581e351>
- Murolo, N. L., y Lacorte, N. (2015). De los bloopers a los youtubers. Diez años de youtube en la cultura digital. . *Question. Revista especializada en periodismo y comunicación*. , 1(45), 15-29.
- Murray, J. H. (1999). *Hamlet en la holocubierta: el futuro de la narrativa en el ciberespacio*. Paidós.
- Narodowski, M., y Campetella, D. (2020). Educación y destrucción creativa en el capitalismo de pospandemia. En I. Dussel (Ed.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia : entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 43-51). UNIPE, CLACSO.
- Narváez-Montoya, A. (2019). Comunicación educativa, educomunicación y educación

- mediática: una propuesta de investigación y formación desde un enfoque culturalista. *Palabra Clave*, 22(3).
- Neumann, C., Cancino, I., Salfate, C., y Sandoval, J. (2021). Efectos de la pandemia de COVID-19 en la salud mental de niños/as y adolescentes: una revisión bibliográfica. *Revista Confluencia*, 4(2), 53-58.
- Nicolini, M. (2020). *Narrativas transmedia, nuevas estrategias en el diseño de recursos educativos virtuales*. [Universidad Nacional de Quilmes].
- Nichols, B. (1997). *La representación de la realidad. Cuestiones y conceptos sobre el documental*. Editorial Paidós.
- Novomisky, S. (2018). Digitalización de la cultura: un fenómeno que resignifica el campo de Comunicación/Educación. *REVCOM | Revista científica de la Red de Carreras de Comunicación Social*, 7, 30-39.
- Odetti, V., y Bregazzi, J. M. (2019). Una experiencia de transmedia educativo: construcción de un contenido abierto, colaborativo y con participación de los estudiantes. En *8vo Seminario Internacional RUEDA*.
- Orozco Gómez, G. (2001). Audiencias, televisión y educación: una deconstrucción pedagógica de la «televidencia» y sus mediaciones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 27, 155-176.
- Orozco Gómez, G. (2004). De la enseñanza al aprendizaje: desordenamientos educativo-comunicativos en los tiempos, escenarios y procesos de conocimiento. *Nómadas*, 21, 120-127.
- Orozco Gómez, G., y Franco, D. (2014). *Al filo de las pantallas. Guía didáctica para padres y maestros*. (La Crujía).
- Osorio, L. A., y Duart, J. M. (2011). Análisis de la interacción en ambientes híbridos de aprendizaje. *Comunicar*, 19(37), 65-72. <https://doi.org/10.3916/C37-2011-02-06>
- Pagán, F. J. B., y Buendía, J. M. (2016). Integración del e-book enriquecido para la mejora de la alfabetización mediática en educación primaria. *Profesorado*, 20(1), 199-212.
- Pennisi, A. (2023). Una época coacheada. En D. Alvaro (Ed.), *Diseño de la vida, filosofía y neoliberalismo*. IIGG-UBA.
- Pérez, M. X., y Gergich, M. (2017). Realidad Aumentada en el marco de la universidad bimoda. En A. Imperatore y M. Gergich (Eds.), *Innovaciones didácticas en*

- contexto* (pp. 55-70). UNQ.
- Pini, M., y Mihal, I. (2017). Alfabetización digital y política educativa democrática en dos normativas de Argentina. *Diálogos de la comunicación*, 93, 1-18.
- Pinto, L. (2019). Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI. En *Fundación Santillana*.
- Piscitelli, A. (2005). *Internet. La imprenta del siglo XXI*. Gedisa.
- Preciado, P. (2008). La era farmacopornográfica. En *Testo Yonqui* (Espasa, pp. 25-46).
- Puiggrós, A. (2020). Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. En I. Dussel (Ed.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia : entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 33-42). UNIPE, CLACSO.
- Rancière, J. (2005). *La fábula cinematográfica. Reflexiones sobre la ficción en el cine*. Paidós.
- Renó, D. (2007). YouTube, el mediador de la cultura popular en el ciberespacio. *Revista Latina de Comunicación Social*, 62.
- Reygadas, L. (2008). *La apropiación: Destejiendo las redes de la desigualdad*. Anthropos.
- Ricoeur, P. (2009). *Historia y Narratividad*. Paidós.
- Rincón, O. (1995). La televisión educativa: lugar de encuentro de todo un país. *Revista Universidad Eafit*, 99, 75-80.
- Rivoir, A. L. (2019). Personas mayores y tecnologías digitales Revisión de antecedentes sobre las desigualdades en la apropiación. En A. L. Rivoir y M. J. Morales (Eds.), *Tecnologías digitales: miradas críticas de la apropiación en América Latina* (pp. 51-68). CLACSO, RIAT.
- Rivoir, A. L. (2020). *Tecnologías digitales y transformaciones sociales Desigualdades y desafíos en el contexto latinoamericano actual*. CLACSO.
- Rivoir, A. L., y Morales, M. J. (2019). *Tecnologías digitales Miradas críticas de la apropiación en América Latina*. CLACSO, RIAT.
- Rivoir, A. L., y Lamschtein, S. (2014). Brecha Digital e inclusión social, contribuciones y dilemas de las políticas 1 a 1: el caso de Ceibal en el Uruguay. *Razón y Palabra*, 87.

- Rodríguez Gallardo, A. (2006). *La brecha digital y sus determinantes*. Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Romero, C., Krichesky, G., y Zacarías, N. (2021). “Escuelas Whatsapp y Escuelas Zoom” *Desigualdad y segregación educativa durante la pandemia COVID 19 en Argentina*.
- Rose, N. (2012). *Políticas de la vida Biomedicina, poder y subjetividad en el siglo XXI*. UNIPE: Editorial Universitaria.
- Rodríguez Ruiz, J. A. (2003). Hipertexto, literatura y ciudad. *Universitas Humanisticas*, 56, 53-67.
- Rouvroy, A., y Berns, T. (2016). Gubernamentalidad algorítmica y perspectivas de emancipación ¿La disparidad como condición de individuación a través de la relación? *Agenda Filosófica*, 1, 88-116.
- Sadin, É. (2020). *La inteligencia artificial o el desafío del siglo. Anatomía de un antihumanismo radical*. . Caja Negra.
- Sadin, É. (2022). *La era del individuo tirano. El fin de un mundo común*. Caja Negra.
- Sagol, C. (2012). El aula aumentada. En *Webinar 2012: Aprendizaje ubicuo y modelos 1 a 1*. IIPE-UNESCO, Flacso Argentina.
- Sánchez, J. H. (2003). Integración Curricular de las TICs: Conceptos e Ideas. *Departamento de Ciencias de la Computación, Universidad de Chile*, 5(Integración Curricular de las TICs: Conceptos e Ideas), 1-6.
- Sandoval, L. R. (2021). *Pantallas: usos y representaciones en comunicación digital* (L. R. Sandoval (ed.)). Del Gato Gris.
- Sandoval, L. R., y López, G. Á. (2018). Indicadores digitales de la Patagonia Austral. En M. P. Bianchi y L. R. Sandoval (Eds.), *Tecnologías interactivas de comunicación y vida cotidiana : experiencias en la Patagonia Central* (pp. 17-36). Del Gato Gris.
- Santa Cruz AR. (16 de marzo de 2020). *Mensaje de la Presidenta del CPE*. [Archivo de Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=DFta64JKAVIyt=15s>
- Santiago García (26 de mayo de 2017). *Whatsapp revolucionario*. [Video]. YouTube.https://www.youtube.com/watch?v=PD_oCLswVPE
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología*.

Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. CLACSO.

- Sawaya, S. M. (2016). Las prácticas de lectura y escritura o el lugar del alumno como ciudadano. En *Lectura y escritura como prácticas culturales: la investigación y sus contribuciones para la formación docente*. Editorial UNLP.
- Schenone, M. (2022). La plataformización de la educación: un esquema conceptual sobre la base de tres axiomas. *Revista Latinoamericana de Economía y Sociedad Digital*. <https://doi.org/10.53857/KHHH3185>
- Scolari, C. A. (2004). *Hacer clic. Hacia una sociosemiótica de las interacciones digitales*. Gedisa.
- Scolari, C. A. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Gedisa.
- Scolari, C. A. (2013). *Narrativa transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Deusto.
- Scolari, C. A. (2015). Ecología de los medios de la metáfora a la teoría (y más allá). En *Ecología de medios: entornos, evoluciones e interpretaciones* (pp. 15-44). Gedisa.
- Scolari, C. A. (2020). *Cultura snack*. La marca editora.
- Sibilia, P. (2010). *El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. Fondo de Cultura Económica.
- Sibilia, P. (2012). *¿Redes o paredes?: la escuela en tiempos de dispersión*. Tinta Fresca.
- Sibilia, P. (2017). *La intimidad como espectáculo*. Fondo de Cultura Económica.
- Sibilia, P. (2019). *Desafíos de la “digitalización de la vida” para los proyectos culturales*.
- Silverstone, R., Hirsch, E., y Morley, D. (1996). Tecnologías de la información y la comunicación y economía moral de la familia. En R. Silverstone y E. Hirsch (Eds.), *Los efectos de la nueva comunicación. El consumo de la moderna tecnología en el hogar y en la familia* (pp. 39-57). Bosch.
- Simondon, G. (2007). *El modo de existencia de los objetos técnicos* (F. Costa (ed.)). Prometeo Libros.
- Srnicek, N. (2021). Capitalismo de plataformas. En *Capitalismo de plataformas*. Caja Negra.
- Srnicek, N., y Williams, A. (2019). Manifiesto por una Política Aceleracionista. En A.

- Avanessian y M. Reis (Eds.), *Aceleracionismo. Estrategias para una transición hacia el postcapitalismo*. Caja Negra.
- Sued, G. E. (2022). Coursera y la plataformización de la educación: operación de mercados, datificación y gobernanza. *Transdigital*, 3(5).
- Street, B. (1993). *Cross cultural approaches to literacy*. Cambridge University Press.
- Tedesco, A., y Garcia, L. (2007). Tecnologías digitales en educación: ¿complacer o cruzar fronteras? Algunas ideas para el debate desde el paradigma crítico-reflexivo. *Tecnología y Comunicación Educativas*, 21(45), 86-101.
- Terigi, F. (2020). Escolarización y pandemia: alteraciones, continuidades, desigualdades. *REVCOM | Revista científica de la Red de Carreras de Comunicación Social*, 11. [https://doi.org/https://doi.org/10.24215/24517836e039](https://doi.org/10.24215/24517836e039)
- Tobeña, V. (2020). Pensar el futuro de la escuela desde comunidades de prácticas. Claves desde TikTok. *Dilemata*, 12(33), 221-233.
- Torre, S. (2017). Una experiencia de aprendizaje extendido en educación presencial y virtual. En A. Imperatore y M. Gergich (Eds.), *Innovaciones didácticas en contexto2* (pp. 71-80).
- Torres Cañizález, P. C., y Cobo Beltrán, J. K. (2017). Tecnología educativa y su papel en el logro de los fines de la educación. *Educere. La Revista Venezolana de Educación*, 21(68), 31-40.
- Transmedia Literacy. (2018a). *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*. (C. A. Scolari (ed.)). H2020 Research and Innovation Actions, Uni.
- Transmedia Literacy. (2018b). *Alfabetismo transmedia. En la nueva ecología de los medios. Libro blanco* (C. A. Scolari (ed.)). H2020 Research and Innovation Actions, Universitat Pompeu Fabra.
- Transmedia Literacy. (2018c). *transmedialiteracy.org*. <https://transmedialiteracy.org/>
- Urresti, M., Linne, J., y Basile, D. (2015). *Conexión total. Los jóvenes y a experiencia social en la era de la comunicación*. Grupo Editor Universitario.
- van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales* (Siglo Vein).
- van Dijck, J., Poell, T., y de Waal, M. (2018). *The platform society*. Oxford University Press.

- Varela, J., y Álvarez Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. La Piqueta.
- Varela, M. (2014). Él miraba televisión, you tube. La dinámica del cambio en los medios. En M. Carlon y C. A. Scolari (Eds.), *El fin de los medios masivos*. La Crujía.
- Villagran, C. (2022). Storyboard de la escolaridad en tiempos de pandemia: efectos y regulaciones en el trabajo pedagógico remoto. *Revista IRICE*, 42, 11-38.
- Vizio, P. S. (2022a). «Elige tu propia aventura». Recorrido de lectura en pantallas: representaciones adolescentes sobre la lectura en soportes digitales. *Tendencias Pedagógicas*, 39, 80-94.
- Vizio, P. S. (2022b). Perdidos en la isla digital. Prácticas de lectura en pantallas en la formación docente. *Revista Prefacio*, 6(9), 67-86.
- Ward, K. (2006). El pelado se comió una naranja. Domesticación, trabajo y hogar. En T. Berker, M. Hartmann, y Y. Punie (Eds.), *Domestication of Media And Technology*. McGraw-Hill International.
- Williams, R. (2011). *Televisión. Tecnología y forma cultural*. Paidós.
- Yaccar, M. D. (2020). Naomi Klein: lecciones de la pandemia y la urgencia de un plan de reparación. *Página 12*.
- Zuboff, S. (2019). *La era del capitalismo de vigilancia. La lucha por un futuro humano frente a las nuevas fronteras del poder*. Paidós.
- Zukerfeld, M. (2008). Capitalismo cognitivo, trabajo informacional y un poco de música. *Nómadas*, 28, 52-65.
- Zukerfeld, M. (2015). La tecnología en general, las digitales en particular. Vida, milagros y familia de la "Ley de Moore". *Hipertextos*, 2(4), 87-115.
- Zukerfeld, M. (2020). Bits, plataformas y autómatas. Las tendencias del trabajo en el capitalismo informacional. *Revista Latinoamericana de Antropología del Trabajo*, 7, 1-50.
- Zukerfeld, M., y Yansen, G. (2020). *Plataformas. Una introducción: la cosa, el caos, humanos y flujos*. Universidad Nacional de Quilmes.

Decretos / Resoluciones / Leyes

Decreto 297 de 2020. [Presidencia de la Nación]. Por el cual se establece el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio en la República Argentina. 19 de marzo de 2020.

Decreto 520 de 2020. [Presidencia de la Nación]. Por el cual se establece el Distanciamiento Social Preventivo y Obligatorio en la República Argentina. 7 de junio de 2020.

Decreto 0677 de 2020. [Gobierno de la Provincia de Santa Cruz]. Por el cual la Provincia de Santa Cruz adhiere al Decreto Nacional N.º 520. 16 de agosto 2020.

Decreto 125 de 2021. [Presidencia de la Nación]. Por el cual se extiende el Decreto N.º 520. 27 de febrero de 2021.

Ordenanza 4866 de 2004. [Honorable Consejo Deliberante]. Por la cual se procede a instalar una conexión gratuita al Servicio de Internet a todos los Establecimientos de Educación General Básica y de Nivel Polimodal de la localidad. 25 de noviembre de 2004. Municipio de Caleta Olivia.

Ordenanza 5814 de 2012. [Honorable Consejo Deliberante]. Por la cual se efectuó la conexión de Banda Ancha con WiFi a los Establecimientos Educativos y se establecieron filtros de acceso en Uniones Vecinales. 14 de noviembre de 2012.

Ordenanza 6102 de 2017. [Honorable Consejo Deliberante]. Por la cual se autoriza a la empresa Teleservicios a realizar la conexión a internet a los Centros de Jubilados. 3 de mayo de 2017. Municipio de Caleta Olivia.

Resolución 0363 de 2020. [Consejo Federal de Educación]. Por el cual se establecen las acciones educativas dirigidas a acompañar y organizar el dictado de clases a distancia a partir de la suspensión temporal de las actividades presenciales. 19 de mayo de 2020. Ministerio de Educación Nacional.

Resolución 0612 de 2020. [Consejo Provincial de Educación]. Por el cual se establecen los parámetros para respeten la suspensión temporal de las actividades presenciales. 24 de abril de 2020.

Resolución 0466 de 2020. [Consejo Provincial de Educación]. Por el cual la Provincia

de Santa Cruz adhiere a la medida del Ministerio de Educación de la Nación de suspender el dictado de clases presenciales por 14 días. 16 de marzo de 2020.

Resolución 0800 de 2021. [Ministerio de Salud y Ambiente y Consejo Provincial de Educación]. Por el cual se establece el retorno a la escolaridad presencialidad. 9 de junio de 2021.

Resolución 1333 de 2021. [Consejo Provincial de Educación]. Por el cual se amplía la Resolución N.º 0800 y protocolos específico. 13 de agosto de 2021.