



RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes



Universidad
Nacional
de Quilmes

Cardoso, Joaquín

De cuidados y distancias : representaciones sobre la educación mediada por tecnología en los discursos estatales durante la pandemia 2020-2021



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:

Cardoso, J. (2025). *De cuidados y distancias: representaciones sobre la educación mediada por tecnología en los discursos estatales durante la pandemia 2020-2021. (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/20.500.11807/5498>*

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



Universidad Nacional de Quilmes

Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades

Tesis: De cuidados y distancias: representaciones sobre la educación mediada por tecnología en los discursos estatales durante la pandemia 2020-2021

Tesista: Joaquín Cardoso

Director: Daniel Badenes

Año 2024

Agradecimientos:

Daniel Badenes, por las sugerencias pero sobre todo: la paciencia.

Carlos Mangone y Pablo Leona, por el empuje y las palabras iniciales en esta travesía.

Todos/as quienes, voluntariamente o involuntariamente, aportaron en el trayecto.

Mi familia amplia.

Clara, Renata y Rufina, por la alegría cotidiana y vital.

Indice

1. Introducción

1.1. Marco teórico-metodológico: conceptualizaciones

1.2. Coyuntura pandémica en la producción de material sobre educación virtual

1.3. Breve presentación y descripción del corpus

2. Tradiciones históricas del vínculo educación-tecnología

2.1 Educación a distancia

2.2 Educación mediada por tecnología

2.2.1 Perspectivas del aprendizaje y su vínculo con la educación mediada por tecnología

2.2.1.1 Funcionalismo

2.2.1.2 Conductismo

2.2.1.3 Cognitivismo

2.2.1.4 Constructivismo

2.2.1.5 Conectivismo

2.2.1.6 Sistémico-complejo (contemporáneo)

2.3 Tecnología educativa

3. *Seguimos educando*

3.1 Introducción

3.2 Material generalista

3.3 Escenarios complejos

3.4 Material específico por nivel

3.4.1 Nivel inicial

3.4.1.2 0 a 3 años

3.4.1.3 4 y 5 años

3.4.2 Cuadernillos de nivel primario

3.4.3 Cuadernillos de nivel secundario

3.5 Material del apartado “modalidades”

3.5.1 Educación rural

4. Análisis del discurso estatal

4.1 La palabra del Estado: normativa y declaraciones a la prensa

4.2 Primera etapa: Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO)

4.2.1 Juicios de valor

4.3 Segunda etapa: presencialidad reducida y “burbujas”

4.3.1 La transición a la presencialidad

4.4 Tercera etapa: efectivización de la vuelta a la presencialidad y debates

4.4.1 Virtualidad/presencialidad en el debate Larreta-Cafiero

4.4.2 2021: Del consenso al disenso

4.4.3 La ministra Acuña como condensación simbólica de un debate

5. Conclusiones

La labor realmente ardua es la de predecir el presente (...) leer su configuración (...) antes que haya desaparecido (...) y de pronosticar el pasado, descifrando sus imágenes con diligencia antes de que se hundan en la memoria involuntaria.

Terry Eagleton

1. Introducción

El trabajo abordará las representaciones discursivas sobre la educación mediada por tecnología en el discurso oficial del Estado argentino durante dos períodos: el que va desde el 15 de marzo de 2020 cuando se decreta el Aislamiento Preventivo Social Obligatorio (ASPO) a partir de la circulación del virus SARS-Cov2 que produjo la enfermedad-Covid 19 y la pandemia global, que redundó en el cierre de los edificios escolares y educativos en general; y un segundo período que ubicamos desde el 2 de julio de 2020 donde se resuelve un convenio protocolar marco para el regreso paulatino a la presencialidad, en lo que se conoció como “aulas burbuja”¹. Para ello, se tomarán como referencia los cuadernillos del programa oficial *Seguimos educando*; además de las declaraciones en la prensa de funcionarios relacionados a la problemática. Ambas dimensiones, atravesadas por la publicación de documentos del Consejo Federal de Educación, del Consejo Interuniversitario Nacional y del Ministerio de Educación sobre la continuidad pedagógica, una vez sancionado el ASPO². Problematizaremos la compleja relación que se estableció entre educación y tecnología, considerando la novedad mundial de la virtualización casi total de los vínculos pedagógicos de todos los niveles. Precisaremos las estrategias en las modalidades diferenciadas de acuerdo a los niveles educativos de que se trate, pero poniendo el énfasis en las representaciones sociales respecto de la educación mediada por tecnología en una experiencia de alcance general inédita en la historia moderna argentina y mundial.

De ese modo, y con especial énfasis en el rol de la comunicación en ese proceso, buscaremos poner en tensión esas relaciones con la tradición histórica de un campo, el de la tecnología educativa y la educación en medios, que otorgó ricas reflexiones sobre

¹El proceso que comienza en julio del 2020 con las “aulas burbuja” convenida por un consejo asesor formado el 29 de mayo de 2020 bajo la resolución 423/2020 para tal fin, tiene su continuidad hacia septiembre de 2021 con la recomendación en la 111° Asamblea del Consejo Federal de Educación de garantizar las condiciones para una “presencialidad plena” que finalmente se materializa a través de la resolución 416 del año 2022. Este último período excede los alcances del presente trabajo. En el caso universitario, también se registra un comienzo del proceso de presencialidad hacia mediados de 2021 (*Diario La Nación*, 26/11/2021), recuperando la presencialidad plena en 2022 (argentina.gob.ar, 15/02/2022).

²Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio.

la diferencia -no siempre percibida- entre virtualización y educación a distancia, y qué elementos de las trayectorias teóricas comunicacionales se pueden evidenciar allí.

En esa doble entrada al tema (por los documentos y por las declaraciones públicas de los funcionarios), analizaremos qué nociones en torno a la educación virtual subyacían en los discursos oficiales educativos, y cuál fue la conceptualización voluntaria o involuntaria de los actores involucrados en esa documentación, de un modo que la intertextualidad entre la teoría producida al respecto y la materialización de las ideas a través de las políticas públicas se puedan percibir dialéctica y consecuentemente relacionadas. De este modo veremos cómo se materializa una noción discursiva en una legislación, pero también cómo la volatilidad de los discursos sociales -sobre todo en pandemia- manifestaron recorridos y rupturas de procesos históricos más amplios, que se ven actualizados en el evento. El análisis de discurso, a la vez, puede valerse de elementos indiciales específicos que, al remitir a operaciones más vastas en la referencia social, dan cuenta de rupturas y continuidades entre los tiempos de la política y los conceptos de una tradición teórica que se elaboró al calor de manifestaciones históricas de otro orden y con otras experiencias.

Por un lado, la construcción de discurso pedagógico a través de los cuadernillos de Seguimos educando, vinculado a la pretendidamente aséptica forma discursiva de las normativas administrativas que decretaron los diferentes aspectos de la modalidad educativa adquirida, nos brindará, además de esa intertextualidad significativa propia del discurso social, la vinculación y variación genérica en los recursos enunciativos de un Estado que construye imaginarios determinados para una situación específica.

Por otro, las declaraciones a la prensa y las construcciones periodísticas de la narrativa sobre el tema, permitirán vincular aquellas documentaciones y sus perspectivas enunciativas con el aporte en esa representación, de la aparición pública de funcionarios responsables de implementar esas políticas en el marco de un mundo transformado por la irrupción pandémica que también supuso una sobre-producción de manifestaciones mediáticas referidas a las decisiones que se fueron tomando. Y también, en el lazo con la normativa específica, apuntar acerca de las decisiones coyunturales respecto de las variables pandémicas y de circulación viral –además de las posiciones políticas contradictorias.

La pandemia global de Covid-19 colocó a los Estados nacionales (de todos los países, sin excepción) ante la novedad sanitaria y política de obligatoriedad de medidas de cuidado poblacional. Es decir, que si bien con anterioridad, en las epidemias generalizadas o pandemias se tomaban decisiones políticas y de salud muy importantes³, esta fue la única ocasión -a casi dos décadas de comienzo del milenio- en que estas decisiones se combinaron con un desarrollo tecnológico de características gigantescas, imposibles de ser efectuadas únicamente a nivel local o nacional. No solo la robótica, también lo que otrora se denominaba cibernética, y la configuración sociocultural de los países, el modo en que la gente lo habita, y su relación con las tecnologías en sentido subjetivo, de trabajo, de salud, etc, impidieron -con la consabida globalización de los recursos a nivel nunca antes visto- decisiones aisladas o artesanales de Estados respecto del cuidado sanitario de sus poblaciones.

Dentro de esas decisiones inéditas respecto del cuidado poblacional, se erigió el aislamiento, cuarentena o confinamiento como el modo privilegiado de atravesar el momento de circulación más fuerte del virus, en paralelo a la preparación del sistema sanitario para afrontar los irremediables picos de contagio. Esto, como es de prever, estableció novedades para el sistema educativo en todos los niveles, con sus propiedades y prioridades de acuerdo al nivel.

Respecto de lo inédito del panorama y la imposibilidad de limitarse a pensarlo de un modo local/nacional, hay algunos trabajos que abordan ese problema desde el ángulo de lo educativo, pero también de lo político mundializado. En lo específico de Latinoamérica en esa globalidad, está el trabajo de Ana Sojo (2020) *Pandemia/pandemónium*, “Educación, pandemia y brechas digitales. Lecciones de un momento insólito” (2021), escrito en colaboración entre González Martín, Ladera Díaz, Díaz y Quintanilla Navarro, o un libro editado por Miguel Ángel González y Pedro Oyarce (2021) sobre ciencia, tecnología e innovación titulado *Nuevos mapas para la diplomacia*.

³Algunas, con consecuencias hasta hoy, otras significaron modificaciones sustanciales y novedosas en la vida urbana y social, sobre todo en lo que respecta al diseño de preservación de la higiene como política pública y la planificación y construcción de toda la infraestructura del desagüe cloacal, por elegir un ejemplo. Se puede ver en el libro de Scenna (1974) *Cuando murió Buenos Aires* o el comentario del mismo en García (2011). También, hay material disponible en Poy (2011) o Lazzarino (2021).

Emergen entonces algunas preguntas: ¿Qué funciones discursivas toman las reglamentaciones y cuadernillos destinados a la virtualización de los procedimientos educativos en el marco de la pandemia sanitaria provocada por el coronavirus? ¿Qué valor y características asumen los discursos en los medios de comunicación, de los funcionarios que participaron en la definición de esas políticas? ¿Cuál es la concepción de educación virtual y a distancia que se detecta con el análisis interpretativo de los discursos antes mencionados?

1.1. Marco teórico-metodológico: conceptualizaciones

Para acceder a los discursos sociales, tomaremos las representaciones e imaginarios sociales que luego contrastaremos con las tradiciones teóricas de la educación mediada por tecnología. Respecto de los imaginarios y representaciones, nuestro marco conceptual identifica la limitación expresiva y el alcance formal de un lenguaje como horizonte en que se puede encarnar una representación de tipo social. De este modo Jodelet (1984) y Moscovici (1979 y 1985) pueden ser un buen punto de inicio para la teoría de las representaciones, donde también se pueda manifestar las tensiones respecto de esta conceptualización (Banchs, 2000). Es importante distinguir las particularidades propias de la representación y de los imaginarios sociales, teniendo en cuenta que la representación se sustenta sobre experiencias perceptuales previas “(...) internalizamos el objeto para hacerlo propio” (Moscovici, citado en Cegarra, 2012)⁴ y así se le otorga sentido al mundo circundante, sus objetos, sus vínculos, sus operaciones. En caso del imaginario, siguiendo a Baeza (2000), no se da en la superficie ni en la apariencia presentificada, sino que son imágenes que el sujeto simplemente padece (Cegarra, ídem). En la misma dirección, Castoriadis (1975) hace hincapié en la característica “no racional ni real” de los imaginarios, pero instituyentes de significaciones en el comportamiento anónimo, y colectivo (ampliaremos estas diferenciaciones).

⁴Esta definición es deudora de la ya clásica definición acerca de la percepción que trae Freud, la que hace eje en la internalización de procedimientos que, sin embargo, ya eran previos en el sujeto: “*No se trata ya de si algo percibido (un objeto) ha de ser o no acogido en el yo, sino de si algo existente en el yo como imagen puede ser también vuelto a hallar en la percepción (realidad)*” (1925: 3). A pesar de tratarse de campos de intervención diferentes el de Freud y el de las representaciones sociales, no pueden desligarse los puntos en común, para ver más Jovchelovitch (2008).

Estas representaciones e imaginarios sociales subyacentes a la producción de textos por parte del Estado deben necesariamente inscribirse en un análisis trans-textual por definición (Block de Behar, 1990: 11), en la medida que se inmiscuye en un palimpsesto donde el investigador se sitúa en la hiancia producida por múltiples formatos, textos y disciplinas productoras de los mismos. Como dice la teórica de la lengua Block de Behar, “(...) la condición contemporánea no se verifica en un medio aislado sino entre medio diferentes” (ídem), a la vez que el registro interpretativo como condición del lector-investigador restituye, repara (o al menos intenta) “(...) partes de un conocimiento anterior al que otra vez accede” (ídem: 12).

En este breve anticipo no deja de resonar la fundante concepción nietzschiana de *representación*, toda vez que la separación de las diferencias singulares propias de la “cosa” permite la construcción del *concepto* que ordena y clasifica el mundo y “(...) al olvidar las notas distintivas (...) suscita entonces la representación” (1873: 6). Podemos anticipar entonces, que la conformación de imaginarios sociales condensa una puja discursiva heterodoxa y variada al interior del propio Estado, que en la circulación discursiva va permeando la recepción del público. Un aporte también será la caracterización de los imaginarios por parte del ya mencionado Baeza, puesto que distingue entre los imaginarios dominantes y los oponentes (2003: 311-315)

Esto ocurre a posteriori, porque no es intencional sino efecto de la enunciación. Doble o triple entrada al “hecho bruto” (al decir de Peirce), por cuanto los textos que aquí analizaremos se construyen sobre la base de una ideologización inherente a todo discurso, en su relación con el hecho, adherido luego a la labor analizante de quien accede al material propuesto por este objeto. A veces más, a veces menos consciente, el corpus estatal producido va reluciendo una validación de miradas respecto de la educación mediada por tecnología que potencia imaginarios, en detrimento de otros, donde no nos interesa aquí una descripción evaluativa de sus efectos en el aprendizaje, sino tan solo una interpretación de sus manifestaciones discursivas.

Siguiendo a Julieta Haidar (1992:143), nos centraremos en tres dimensiones que deben integrar cualquier discurso: la lingüístico-textual, la relación discurso-extradiscurso y los discursos como prácticas discursivas.

1.2. Coyuntura pandémica en la producción de material sobre educación virtual

De mayor a menor, un repaso por las producciones que se han elaborado acerca de la educación virtual, a distancia o ambas en situación de emergencia (Uselio, 2020; Monasterio y Briceño, 2020), nos llevaría a identificar, en principio, producciones gubernamentales referidas a la virtualización en tiempos de supuesta continuidad pedagógica garantizada per sé, y en otros momentos donde un objeto traumático (como la pandemia) introduce la necesidad de reglamentos y documentos específicos por tal fin.

A las clásicas ideas de Martín Barbero (2000) sobre los retos culturales de la comunicación a la educación, o las miradas constructivistas de César Coll (2004), le añadiremos especificidades propias del contexto pandémico, porque si bien actualiza nociones previas, introduce híbridos inéditos en la conformación de políticas públicas, y por eso también educativas.

Al mismo tiempo, Fainholc (2002) o Fontcuberta (2001), amplían el foco de la relación de comunicación con educación, sobre todo porque parten de la importancia del valor educativos como lubricante de las relaciones económico-sociales. Gestión del conocimiento, mediación como factor relacional, vínculo entre lo estático del sistema educativo y lo dinámico de lo comunicacional (Oliveira Soares), también son antecedentes lógicos en nuestro tópico.

Monasterio y Briceño (2020) observan la incertidumbre abierta por la difusión del COVID y las emergencias sanitarias necesarias en los estados del mundo para evitar la propagación del virus. Hacen eje en “la materialidad de las prácticas” mencionando a Singer (2020), o la indeterminación de Heisenberg y el principio de indeterminación de las prácticas, como condición de la educación en tiempos de pandemia (citado en Monasterio y Briceño, 2020).

Mendoza Castillo (2020), por otro lado, se enfoca en las estrategias para poder seguir enseñando y aprendiendo en pandemia, la necesaria vinculación entre emergencia de una situación inédita y el contexto (p.350), la planificación, etc, que caracteriza a la educación a distancia en general (ídem). Nos interesa del autor la cuestión referido al evento educativo (p.344), para saldar la diferenciación entre presencialidad y a

distancia. En nuestro caso, el *evento-acontecimiento* tiene resonancias porque será abordado de dos modos:

1. Como *evento discursivo*, es decir la descripción y análisis de cada objeto del corpus que funciona como acto habilitante de nuevos discursos.
2. Y más generalmente, la noción de *evento* (Heidegger, Badiou) para señalar la pandemia como un agujero traumático que dispuso de movimientos discursivos y de actos novedosos en la implementación de políticas nacionales, de las cuales nuestro país no fue ajeno.

Otro de los aportes de Mendoza Castillo es el factor del tiempo en la relación situada que produce el aprendizaje (p.346) y que nos orienta sobre la predisposición anterior y la disposición actual de cada elemento novedoso que se introduce en las representaciones sociales que aquí investigamos.

1.3 Breve presentación y descripción del corpus

En este apartado caracterizaremos el *corpus* discursivo que se propone analizar en esta tesis y que reúne discursos de distinto tipo. El material que lo compone contiene, de entrada, la imposibilidad de hacer lecturas unidimensionales sobre las representaciones sociales que allí se manifiestan. En principio, los diferentes registros y contratos de lectura que cada uno de los tres bloques impone, obligan al investigador a atravesar transversalmente, sin perder los vínculos, pero con autonomía relativa en cada uno de los bloques para poder componer una mirada.

El primer bloque está compuesto por los cuadernillos pedagógicos *Seguimos educando*, establecidos y producidos ad-hoc, que se construyen, como veremos, con una pata puesta en el nexo pedagógico con un enunciario educativo que deberá trabajar con el material al modo de “manual”, pero por otro lado, y con dependencia de lo anteriormente señalado, con una puesta en práctica de una conceptualización referida a la virtualización de la enseñanza, la concepción pedagógica que viene por añadidura, que lo transforma en material propicio a la hora de establecer un recorrido posible con respecto a los imaginarios que promueve.

El segundo grupo de documentos que analizamos son un conjunto de notas periodísticas, sobre todo de las versiones online de cuatro de los grandes sitios de

noticias argentinos, que retoman el punto de vista de diferentes funcionarios nacionales y de la Ciudad de Buenos Aires acerca de las decisiones de cuarentena en el período que nos atañe. Este bloque, relacionado en una primera mirada con lo que podríamos denominar la *voz de los protagonistas*, en el otro extremo de la asepsia normativizante, se presenta con una *naturalidad* que conjuga, de un lado la interiorización de ideología condensada y puesta en práctica en la enunciación, pero por otro, una distancia en el decir de los funcionarios respecto de los hechos sociales que intentan analizar o justificar. Con los recursos del análisis crítico del discurso, pero también, en general, de autores que pensaron los horizontes ideológicos que conforman las matrices discursivas en una sociedad regida por la intertextualidad, podremos develar algunos componentes que transforman ese “decir público” del Estado nacional en pandemia y vincularlo con las acepciones que merecen la pena ver acerca de la virtualización de la enseñanza, de las prácticas pedagógicas en tiempos de crisis y de las representaciones sociales vinculadas a todo eso.

Entre los dos bloques de textos elegidos para el corpus, sin posicionarse en alguno de los extremos pero relacionando ambos, está compuesto de textos administrativos respecto de las decisiones gubernamentales con respecto a la pandemia, y permiten divisar un lenguaje pretendidamente neutro, típico de ese género normativo. La asepsia en sus enumeraciones decisorias contiene la *velada* decisión de agentes sociales y políticos, en el marco de la democracia representativa, por lo que requieren de un análisis de diversas capas de sentido para establecer conexiones conceptuales.

Como es de suponerse, ninguno de los puntos del triángulo se explica solo, sino relacional y situacionalmente, por lo que el foco estará puesto en los cuadernillos pedagógicos y en la declaración de los agentes en la prensa, cruzando ambos nodos con la normativa del período.

Tenemos entonces 3 registros discursivos con sus consecuentes propuestas de interlocución:

1. Material pedagógico, que contiene un registro académico de las concepciones sobre educación por parte del Estado en el período mencionado, además de sugerir propuestas pedagógicas concretas para los diferentes niveles

2. Material periodístico: que recoge, directa o indirectamente, la voz de los funcionarios dedicados al establecimiento de políticas educativas y sociales en tiempos de pandemia, con un registro valorativo.
3. Material normativo, aparece transversalmente, pretendidamente neutral, dirigido al establecimiento de reglamentaciones.

Como se desprende de lo anterior, el eje transversal de análisis discursivo que analiza las representaciones sociales en el corpus propuesto, no debe eludir la transversalidad intertextual para operar sobre el material recabado, sino al contrario, deberá indefectiblemente hacer dialogar unos con otros para arribar a conclusiones que tiendan a una generalización lejos de lo absoluto pero respetuosa de las variaciones representacionales con que el cuerpo de los textos nos obliga a topar.

Podríamos así pensar la relación de los tres tipos de materiales como un triángulo dinámico anudado por el análisis discursivo, que tampoco podrá obviar, más allá de la relación entre los tres bloques, el vínculo de ellos y la sociedad de la que emergen -lo que se denominan los *hechos sociales*.

El recorte en la periodicidad y el material disponible al análisis interpretativo, obedece a la postulación de un inicio formulado por el investigador, que puede justificarse por el coincidente tramo que experimentó el confinamiento producto de la pandemia y luego el relajamiento de dichas medidas de cuidado y aislamiento. De todos modos, tomamos de Jorge Jinkis y Juan Ritvo⁵ un ángulo posible de acceso a la problemática noción de *representación* en la medida en que la distancia irremediable entre las palabras y las

⁵Se trata de dos artículos del número 64 de la revista *Conjetural*. La *deconstrucción textual* propuesta por Derrida (2003) se topa con su objeto-límite, por lo que aquí aspiramos a una operación, más cercana a la propuesta por la tríada de Charles Peirce (tomado de Gorleé, D, 1992) que a la anulación del referente por parte del posestructuralismo. Para no abundar, nos nutrimos de lo que Jinkis menciona sobre la representación: “(...) la representación de cómo funcionan las cosas es la cosa que funciona. Darle poder a esta representación de la realidad es *reducir la realidad a la voluntad del otro*” (destacado propio, 2016: 13). En tanto Ritvo, referido a la periodización, considera que “(...) todo comienzo postulado implica una pérdida del origen” (ídem: 22) a lo que luego añade: “(...) las razones que *conjeturamos* están siempre fundadas en el principio de razón insuficiente” (destacado propio, ídem).

cosas habilitan la mediación inherente a la elaboración de la realidad “representada”, lo que sugiere por definición una implantación de sentido de quien produce la narrativa.

Al mismo tiempo, y al decir de Carbó (2001: 42), el corte realizado por el corpus, “(...) *(¿el acceso a la sincronía?) no cancela la vigencia de sistema, ni su tensión temporal*”.

Nos orientamos respecto a este modo de trabajo con el corpus:

“(...) el trabajo sobre el corpus requiere un movimiento de ajuste de foco en la aprehensión del fenómeno. Además de los grandes planos, ocurre también el close up: deliberados acercamientos a la textura irregular que (des/)compone en la imagen ampliada (o el grano de la voz), prácticas de observación que aspiran a una mayor fineza en el análisis, y emanan de la complejidad constitutiva que se percibe y busca en el asunto” (ídem: 43).

En el siguiente capítulo, historizaremos la relación entre la educación y la tecnología por medio de breves descripciones a las principales tradiciones de conocimiento respecto del tema. En el tercer capítulo, indagaremos sobre estas concepciones de la tecnología educativa en los cuadernillos *Seguimos Educando* para, finalmente, encontrar las conexiones representacionales y los discursos estatales en las declaraciones de los funcionarios en la prensa.

2. Tradiciones históricas del vínculo educación-tecnología

Como nuestro tema está tramado por las representaciones sociales que el Estado tiene y difunde sobre las modalidades educativas a distancia o la educación en medios en el período que va desde el aislamiento total de 2020 al relajamiento de las políticas presenciales en Argentina durante la pandemia del COVID, es necesario identificar algunos conocimientos alcanzados en lo que refiere a las mediaciones comunicacionales hasta la fecha. Sobre todo, también, identificar en el tejido teórico construido de reflexiones sobre medios y educación a nivel general lo que contribuye a nuestro objeto, sea para señalar las vacancias, sea para tomar sus aportes.

La obligatoriedad de garantizar la continuidad pedagógica en vistas de las políticas de aislamiento social que derivaron en el cierre de los establecimientos educativos⁶ y por otro, en paralelo, como resultado de las innovaciones tecnológicas que supuso, por ejemplo, la Web 2.0 primero⁷, y la multiplicación y definitiva instalación del uso de teléfonos móviles inteligentes después, en general⁸ y referido a la pandemia en particular⁹, dotó a la relación educativa a distancia de nuevos bríos y novedosas e inéditas experiencias¹⁰.

Para identificar esas nociones cuya presencia identificaremos (o no) en los discursos analizados, en este apartado haremos un breve repaso de las diversas escuelas que pensaron la relación de aprendizaje¹¹.

A esto consideraremos llamarlo: tradición en educación mediada por tecnología, que incluye la Educación a Distancia, la Tecnología Educativa.

2.1 Educación a distancia

Con la *educación a distancia*, estrechamente vinculada a la aparición de novedades tecnológico-comunicacionales en la cultura de la que emerge, se produce la implementación de modalidades pedagógicas educativas que no sólo teorizan sobre los

6 O bien, como en Argentina, en la apertura semanal para la entrega de bolsones de alimentos, por lo menos en las escuelas de gestión pública. Por ejemplo en Ciudad de Buenos Aires a partir del 1 de abril del 2020 (Se puede ver aquí: <https://www.perfil.com/noticias/sociedad/coronavirus-desde-1-abril-2020-entregan-bolsones-alimentos-escuelas-ciudad-buenos-aires%20.phtml>)

7 Véase por ejemplo Orihuela, 2007; Sibilia, 2008; Grosseck, Marinho, Tárzia, 2009

8 En este caso, un ingreso al tema puede darse por: Méndez y Ortega-Mohedano, 2017; González Ispuerto y Pérez Peláez, 2015; Rodríguez Espinosa, Restrepo Betancur y García Henao, 2017

9 Ver: Portillo Peñuelas, Castellanos Pierra, Reynoso González, Gavotto Nogales, 2020

10 Los desarrollos de Inteligencia Artificial, públicamente conocidos a principios de 2023 sobre todo por la aparición en lengua hispana del Chat GPT-4, quedan fuera del alcance de este trabajo por motivos de orden cronológico.

11 Nos referimos al funcionalismo, conductismo, cognitivismo, constructivismo, conectivismo y sistémico-complejo.

cambios introducidos sino que postulan adecuaciones ambientales a la incorporación de la técnica en las aulas¹².

La ya larga historia que tiene la *educación en medios* (Ferguson, 1997; Silverstone, 1999), vinculada a la conformación inclusive de un campo propio como es la *tecnología educativa* (Litwin, 1994, 1998; García-Vera y Pastor, 1997; Ferrer y Madriz, 2009, Bartolomé 2001) se suma el salto cuanti-cualitativo que supuso la virtualización de los procedimientos educativos en tiempos de pandemia (Cordera y Provencio, 2020; Valero Cedeño, Castillo-Matute, Rodríguez-Pincay y otros, 2020; Palomino Garibay, Vargas Flores y otros, 2021; Gutiérrez Moreno, 2020; Chaparro Huauya, 2021).

La *virtualización de la enseñanza* no es necesariamente *educación a distancia* o *educación mediada por tecnología*, en la medida en que este último es un campo propio, perteneciente a la tecnología educativa, que supone perspectivas, nociones, prácticas y desarrollos que incluyen la virtualización pero la exceden. Nos remitimos a campos inter y transdisciplinarios que contienen herramientas en común, pero a la vez aspectos diferenciados.

Los *entornos virtuales de aprendizaje* (Gros Salvat, 2001; Naranjo Vélez, Uribe Tirado, 2006; Lion, Manzur, Lombardo, 2015, Ochoa Roblez, 2020; Novomisky, 2020), aparecen cuando la *sociedad de la información*¹³ impuso una tecnologización casi total de las actividades humanas, y la actualización terminológica debe necesariamente incluir las potencialidades cada vez mayores –y los riesgos- de lo que se denominaban las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y los desarrollos acelerados a partir de ellas.

12 Lo que aquí se denominará *educación mediada por tecnología*, contiene dentro de sí una historización y genealogía que comienza con la educación en medios, y sigue con la tecnología educativa. Podemos permitirnos la licencia de considerar sus comunes perspectivas, teniendo en cuenta que las diferenciaciones se verán a lo largo del texto, pero no hacen a los intereses propuestos en este escrito.

13 Claudia Benassini rastrea el origen del término en Sierra Caballero (comp.) (2005), *Internet y la sociedad de la información. Una mirada desde la periferia Tomo 1*. Ecuador: SIESPAL. Otra definición clásica es la de Moragas Spà, M.d. (2008). “Comunicación y sociedad de la información. Nuevos paradigmas de la investigación en comunicación”. En *Comunicación y desarrollo cultura en la Península Ibérica*. Retos de la sociedad de la información. Actas del III Congreso Ibérico de Comunicación (29-41), Sevilla: Universidad de Sevilla.

La precisión categorial, de la cual surgen los conceptos del campo, tampoco pueden olvidar las trayectorias relacionadas con la *alfabetización en medios* cuyas inaugurales muestras del British Film Institute derivaron en una historización de vasto alcance (Masterman, 1993; Buckingham, 2005)

El herramental teórico y empírico del que disponen los estudiosos del campo, consideran no sólo un aprendizaje continuo la reflexión sobre el acceso y uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, sino también la construcción de un bagaje consolidado de episteme que transfiera inter-generacionalmente los avances alcanzados.

Con estas advertencias anteriores, ingresaremos primero a la definición de *educación mediada por tecnología*, para luego complementarlas con las nociones de la *tecnología educativa*.

2.2 Educación mediada por tecnología

Dentro del vasto terreno de la *educación mediada por tecnología*, desde el punto de vista teórico-conceptual, debemos señalar para empezar que, como cualquier campo de las llamadas ciencias humanas, está atravesado por las enormes discusiones que se han sucedido a lo largo del siglo XX y principios del siglo XXI, sobre todo en lo referido a las inevitables transformaciones epistemológicas y conceptuales propias de campos sujetos a las peripecias y acciones de los agentes humanos y sus tecnologías.

Con la advertencia establecida, entonces, de las compuertas lábiles de las disciplinas que aquí abordamos, nos centramos en una definición de *educación mediada por tecnología* que admita su precariedad clasificatoria y la sujeción al cambio permanente de sus premisas.

Por *educación mediada por tecnología*, entonces, nos introduciremos en el complejo sistema compuesto por los actores institucionales vinculados a la educación (profesores, alumnos), la tecnología (TIC) de acceso y procesamiento de la información y la comunicación, y por el vínculo-ambiente que se genera a partir de ello.

Desde el inicio de las “revoluciones” provocadas en la sociedad por la asociación entre las tecnologías, el desarrollo científico y el capitalismo de la modernidad, la educación se ha visto afectada por esas transformaciones y ha desarrollado numerosas experiencias

e innovaciones pedagógicas relacionadas con esos descubrimientos generales. Sin embargo, y pese a que, por ejemplo, la aparición del libro¹⁴ como condensación del saber transmisible en la figura de la autoridad docente es una de esas grandes (previas) revoluciones, en este caso partiremos desde la asociación entre modernidad, industrialización y tecnología desarrollada a fines de siglo XIX, XX y XXI, porque dieron nacimiento también a numerosas teorías educativas en vínculo recíproco, contrario o tenso con esas invenciones.

El aporte del investigador español Julio Cabero Almenara (2003) nos permite situar esta mediación tecnológica educativa en el marco de una larga historia de incorporación de técnicas en el aula, que van desde la reflexión de Munroe (1941, citado en Cabero, 2003: 24) hasta la II Reunión anual de tecnología educativa de 1976 que definía el terreno de intereses como:

“(…) una forma sistemática de diseñar, desarrollar y evaluar el proceso total de enseñanza-aprendizaje en términos de objetivos específicos basada en las investigaciones sobre el mecanismo de aprendizaje y la comunicación, que aplicando una coordinación de recursos humanos, metodológicos e instrumentales y ambientales conduzcan a una educación eficaz” (ídem).

De esta manera, lo que podría aparecer como una obviedad, esto es, el carácter mediado de todo aprendizaje, en este caso manifiesta un interés específico sobre el modo en que la conciencia de la incorporación de tecnologías específicas con fines de transmisión, remiten a un campo propio de reflexión (como dijimos: permanente, por estar sujeto a los cambios culturales de apropiación tecnológica general).

Como no podía ser de otra manera, a su vez, la “globalización”¹⁵ y la velocidad de cambios cuyo uno de sus pivotes fundamentales son las TIC (tecnologías de la

14 Por motivos que exceden lo que concierne a nuestra presente indagación, no profundizaremos sobre esa enorme revolución que supuso la aparición del libro tal como nace con la imprenta de Gutenberg, sus consecuencias sociales, religiosas, políticas a partir del siglo XVI. Para ver sus efectos en lo educativo: Pérez, L (2014) *Revoluciones tecnoeducativas de los europeos civilizadores* Bucaramanga: División de Publicaciones.

15 La globalización “(…) es un proceso histórico, el resultado de la innovación humana y el progreso tecnológico. Se refiere a la creciente integración de las economías de todo el mundo, especialmente a través del comercio y los flujos financieros” (FMI, 2000). Hay coincidencias en situar su comienzo hacia

información y la comunicación) aceleró un proceso que sigue hasta la contemporaneidad, y que, con sus matices, mutaron por siempre el vínculo de enseñanza y aprendizaje a partir de los ambientes y espacios creados por la relación pedagógica y sus tecnologías¹⁶.

De este modo, a su vez, comprendemos que la *educación mediada por la tecnología*, es un campo establecido que, a pesar de conjugar, dialogar y sostener una historia de relación entre educación y medios que la precede, no se limita a ese diálogo con el pasado sino que constituye una permanencia en reflexiones que permitan atender a las innovaciones tecnológicas para darle orientaciones (siempre de acuerdo a cada perspectiva) a los nuevos vínculos sociales, con autonomía relativa¹⁷ respecto de los procesos sociales más amplios.

2.2.1 Perspectivas del aprendizaje y su vínculo con la educación mediada por tecnología

Para abordar las perspectivas de educación mediada por tecnología, en lo concerniente a la relación del conocimiento con los distintos modos de incorporar, y trabajar con tecnologías en el aula, una cronología medianamente exhaustiva debería incorporar, desde el *funcionalismo* sociológico, pasando por el *conductismo*, el *cognitivismo* y el *constructivismo*. Finalmente, y por tratarse de corrientes de pensamiento que trabajan en estas décadas del siglo XXI, agregaremos a la serie al *conectivismo* y a la perspectiva *sistémico-compleja*.

1973 con la llamada “crisis del petróleo” (Rodríguez Inciarte, 2005 y Gendler, 2016). Para problematizar el concepto, sus recorridos y polémicas, se puede consultar Cabello (2013). Para miradas críticas respecto del concepto, Mattelart (1995: 374-375), (1996: 185), Ramonet (2002: 13) o Jameson (2013).

16 La tecnología conoció diversos modos de definirse pero podemos remitir a la definición de Winner (citado en Becerra, Thomas y otros, 2019, 133-134).

17 Nos referimos a la noción de *autonomía relativa* propuesta por Pierre Bourdieu, que cuando desarrolla su teoría del campo reconoce en su relativa autonomía una dinámica con reglas propias que, sin embargo, no dejan de estar relacionadas recíprocamente y en relaciones de fuerza con elementos de campos adyacentes o contiguos. En la medida que un *campo* pueda retraducir una coacción externa impuesta por otro campo, mayor será su *autonomía relativa* (destacado propio, citado en Mazza, C, 2005). Bourdieu lo desarrolla, además, respecto del campo de la enseñanza (1996: 50), en lo relacionado con el ritual (2007: 373), las artes, la política (ídem: 242), etc.

Si bien la tríada compuesta por conductismo, cognitivismo y constructivismo suele ser la más abordada por los trabajos relacionados con las teorías y enfoques para la relación de aprendizaje, consideramos que un antecedente en el funcionalismo permite comprender el pasaje –a fines del siglo XIX y sobre todo en el siglo XX- de una sociedad construida sobre bases comunales a una industrializada producto de las enormes modificaciones socioambientales, económicas y políticas que supuso aquella tecnificación y sociedad de masas.

Asimismo, el agregado que justificamos posteriormente, nos obliga a describir brevemente el conectivismo y el sistema complejo por tratarse de correlatos de reflexión teórica que tienen su asiento en las complejas redes de trabajo que supuso la aparición de internet primero, y la web 2.0¹⁸ después en lo que tiene que ver con los procesos de construcción colaborativa del conocimiento.

Entonces, en cada una de las teorías y enfoques, procederemos así:

1. Descripción sucinta de cada una de ellas
2. Situar su enfoque específico en cuanto a lo educativo
3. Enlazar ese enfoque con su perspectiva respecto de las tecnologías en educación.

Desde las primeras reflexiones sistemáticas respecto a las –genéricamente denominadas- *ciencias de la educación*, las diversas escuelas de la sociología y de la

18 Es conocida la historia de la web 2.0, término acuñado en 2004 por Tim O'Reilly, de O'Reilly Media, que se enemistó con Amazon y se presenta como promotor del uso del software libre. Aunque ahora se hable también de Web Semántica o 4.0, la fundamental variación se dio en el pasaje de 1.0 a 2.0, en la medida en que separó la forma del contenido y permitió en el uso de internet la “coparticipación” del consumidor (“prosumidor”) en la producción y circulación de mensajes en la web. Este salto técnico, que ya veremos sus características, dieron paso en la última década a la proliferación de redes sociales y plataformas virtuales y móviles, modificando el ambiente comunicacional en cuanto a lo formal, y construyendo lo que los más entusiastas han denominado “cuarta revolución industrial” (Ruiz Maraña, 2018).

psicología¹⁹ intentaron pensar la relación problemática entre educación y sociedad, dentro de lo cual están incluidas las tecnologías.

Como la conformación del campo propio de lo educativo (Suasnabar, 2013) no estaba aún delimitado con la suficiente autonomía, la prestación de conceptos provenientes de las ciencias humanas se tornaba necesario. Esto, como no podía ser de otro modo, coincidió con la reflexión de la sociedad de principios del siglo XX; cuando se vislumbraban cambios industriales y sociales de características tan importantes que aún hoy tienen sus efectos.

Esta primera indagación sobre lo educativo tiene dos variantes evidentes que se manifiestan al primer contacto con las lecturas de esa época:

Una, la que coloca como sub-campo de lo social a lo educativo, porque los objetivos generales de los estudios suelen reposarse sobre causas y consecuencias sociales que incluyen a la educación pero la sobrepasan (ya veremos el caso del *funcionalismo*).

Y dos, un abordaje más propio de lo educativo con las coordenadas establecidas por los hallazgos y reflexiones de la ciencia social realizado hasta ese entonces, donde se ve bien marcada una predominancia del *conductismo*, por ejemplo, como punto de vista hegemónico en las conclusiones de la época (y el pragmatismo norteamericano, por motivos que exceden lo meramente epistemológico²⁰).

2.2.2.1 Funcionalismo

Los tropiezos, transiciones y contradicciones que la teoría social moderna, con asiento en Norteamérica fue marcando a lo largo de las últimas décadas del siglo XIX y principios-mitad del siglo XX es un camino difícil de resumir en este apartado. De todos modos, cabe decir que lo que en principio fue una teoría sobre los comportamientos comunales, con mucho énfasis en la ruralidad (por ejemplo, el desarrollo de los

19 La siguiente descripción histórica no pretende el carácter de exhaustividad que la cronología y la narración de los hechos sociales históricos merece, porque el objetivo está puesto en confrontar con una cierta generalidad las diversas escuelas que pensaron y piensan la relación entre tecnología y educación.

20 Ver Capelletti (2014) acerca del positivismo conductista en la psicología. En cuanto a la financiación y difusión de estas corrientes en la sociedad norteamericana de post-guerra, se puede consultar Cambiasso, N y Bavio, A (1999). *Días Felices: Los usos del orden: de la Escuela de Chicago al Funcionalismo*. Bs. As: Eudeba.

folkways, desarrollados por Sumner, WG (1948), luego se transformó, hacia el Nuevo Trato (new deal) del presidente Roosevelt en una política de Estado, con muchos miembros de las universidades y organismos del Estado donde investigaron las *funciones sociales*, en lo que se dio en llamar escuela del *funcionalismo*.

La posguerra, la crisis económica del 30, y también los movimientos sociales que surgían a parte de la extensión de la crisis y la marginalidad, construyó un conjunto de autores (que hoy podemos condensar en las figuras de Laswell, Lazarsfeld, Merton, Park, etc) que se dedicaron a estudiar los comportamientos de la sociedad de masas y las funciones institucionales que garanticen la armonía y el orden.

Entonces, tenemos por un lado, lo que extendidamente se conoce como funcionalismo, que alberga muchos pensadores de diversas perspectivas, pero que confluyen en las características mencionadas (que, por ejemplo, también construyeron la *mass communication research*, que consistió en las primeras investigaciones sistemáticas sobre los medios de comunicación de masas), aunque también es inevitable la influencia de los fundadores de la sociología tal cual la conocemos: por ejemplo Emile Durkheim²¹.

En el caso educativo, la institución educación, como “molde” del pasaje del ser a-social, a un ser social, el funcionalismo trabaja sobre las funciones sociales de la escuela, en el afán de transformación descripto, como un *hecho social*: formas de vivir, pensar y actuar que confluyen en el desarrollo del sujeto. Posteriormente a Durkheim, y a través de Robert K. Merton o Talcott Parsons, el funcionalismo también se orienta a la noción de normas y valores para introducir por medio de lo educativo (Salomón, 1986). El funcionalismo, además, considera el sistema educativo como un todo (organismo), cuyas partes tienden o deberían tender a la armonía totalizadora mencionada anteriormente. Los métodos educativos, entonces, deben orientarse hacia ese fin.

Finalmente, en la conjunción de una perspectiva funcionalista (o funcional-estructuralista) en el caso educativo, en tanto subsistema de una totalidad social que la abarca, podemos identificar algunos rasgos mínimos respecto del funcionalismo en lo que respecta a los usos de las TIC en educación.

21 En su libro de 1895, *Las reglas del método sociológico*, establece el concepto de “hecho social”, pilar fundamental del desarrollo sociológico posterior.

Un estudio (Coll, en Carneiro, Toscano, Díaz, 2021) muestra que existen tres posibilidades en el uso de las tecnologías en educación que parten del reto y el desafío diferencial acorde a la coyuntura y la puesta en situación concreta de cada caso en particular.

Por un lado, considerar las TIC como contenido específico de la currícula, lo que redundaría en la problematización de las propias tecnologías como herramientas pero también medioambientalmente.

Por otro, pensarlas como recursos más eficientes en el acceso al conocimiento y aprendizaje, donde el contenido es el mismo que siempre, pero las TIC aparecen como recursos-instrumentos que los sujetos utilizarían en la persecución del mismo objetivo propuesto.

En el tercer caso, las TIC como mediadoras, lo que posibilitaría no solo la consecución más eficiente en el objetivo propuesto, ni la meta-cognición que experimentaría el sujeto en lo referente a la comprensión conciente de lo que significan las tecnologías, sino una conjunción de las dos: como medio y como ambiente.

Nos interesa señalar, en este caso, que el funcionalismo como teoría estaría más abocada al segundo de los casos, porque implementaría las tecnologías con la noción de hacer eficiente el uso de los recursos disponibles (tic como “herramientas”) en la colaboración del objetivo de acceder más rápido y productivamente al “conocimiento”.

“(…) la alfabetización digital comporta no solo el aprendizaje del uso **funcional** de estas tecnologías, sino también el conocimiento de las prácticas socioculturales asociadas al manejo de estas tecnologías en la sociedad de la información y la capacidad para participar en esas prácticas utilizando dichas tecnologías de manera adecuada” (destacado propio, Coll, ídem: 125).

Luego tenemos esta definición:

“El supuesto funcionalista, aplicado al sistema escolar, supone una premisa fundamental del análisis: El sistema escolar es un instrumento que se explica por sus funciones sociales. Es un punto fundamental del funcionalismo clásico: para Parsons y Durkheim, la escuela es un órgano especializado de la sociedad que asegura la cohesión social y la formación apropiada a la división del trabajo

(Criado, 2003, citado en Cifuentes Medina, Pineda de Cuadros, Torres Ortiz (2021: 302).

Veremos luego cómo, desde el conductismo, las ideas de información transmitida linealmente al “receptor”; sigue perviviendo como idea dentro de muchos de los documentos y miradas de la tecnología en la educación, lo que contribuye a una noción instrumental que no considera ni la situación cultural de la aplicación concreta de la tecnología, ni las relaciones sociales adscriptas a ellas, que la hacen algo más que una técnica de uso.

2.2.1.2 Conductismo

Popularizado por Ivan Pavlov (1849-1936) o John Watson (1878-1958), entre muchos otros, esta corriente de la psicología se preocupaba no por los factores “intrapsíquicos” de los individuos sino por sus conductas observables. Las nociones de estímulo, respuesta y refuerzo, clásicas maneras de abordar la psicología por parte del conductismo, partía de la noción de “tabla rasa”, el individuo es opaco y por consiguiente lo que hay que ver es lo que hace, cómo se comporta efectivamente.

“El conductismo es una teoría basada en el positivismo, que tiene la pretensión de alcanzar un conocimiento "objetivo" de la ciencia humana, rechazando lo "juicios de valor", como los sentimientos y las pasiones. Teóricos norteamericanos, Watson y Skinner entre otros se comprometieron en construir una especie de técnica del comportamiento o de ingeniería conductual, que permitiera alcanzar las conductas deseadas partiendo de los condicionamientos que ya Pavlov había estudiado” (Botero Chica, C, 2005).

Como es de suponer, esta teoría rechaza la idea de que los humanos poseen una estructura inconsciente con sus propias leyes, y en cambio, manifiestan una similitud con los animales en lo que respecta a la posibilidad de accionar en favor de estímulos necesarios para la convivencia social. Por eso, en una sociedad de masas e industrial, las perspectivas conductistas suponen un abaratamiento de los postulados más centrados en el individuo, y favorecen a la estimulación en masa, en la idea positivista de los refuerzos positivos para el mantenimiento del orden social.

Si bien criticados y puestos en discusión por corrientes posteriores, como veremos, existe una perdurabilidad de las nociones conductistas, por ejemplo a través de las teorías cognitivo-conductuales en psicología, de donde proviene.

Proveniente de la psicología, esta corriente fue muy importante a mediados del siglo XX, sobretudo en Estados Unidos, donde los métodos de estudio y comportamientos sociales eran permanentemente monitoreados con las más variadas prácticas de estudio, que supusieron revoluciones tecnológicas en lo observacional e inéditas formas de llegar a conclusiones teóricas²².

En educación, fundamentalmente el conductismo significa una serie de acciones discretas o prescripciones de conducta que el sujeto debe aprender para relacionarse con el objetivo propuesto. Es decir, acciones para un fin –una derivación de una noción pragmática del comportamiento del sujeto en el campo social que tiene reminiscencias muy marcadas (al igual que el funcionalismo) con respecto a la biología y las nociones de “*organismo*” y “*unidades celulares*” (Muraro, 1977; Lasswell, 1986). Por lo tanto, son estímulos y respuestas del alumno para poder llegar a lo que la currícula considera el aprendizaje.

Como estudia Carlos Botero Chica para el caso colombiano, en lo referido a las tecnologías educativas, diferentes nociones como “competencia” pueden ser vistos desde el punto de vista del conductismo, para introducir las tecnologías en el aula de tal modo que funcionen como refuerzos reproductivistas de las ideas y planificaciones que los Estados tienen para la educación. En ese punto, esta mirada se emparenta con el funcionalismo porque todo lo que se presumen instrumental para el desarrollo del sujeto (aunque se limite a las “conductas”) deben perseguir el mismo objetivo de reproducción armónica del estado de las cosas.

22 Aunque no provengan del campo propiamente educativo, podemos señalar como ejemplos paradigmáticos los inventados y desarrollados por Solomon Asch o Stanley Milgram, en lo que supuso una transformación histórica en el modo de pensar y estudiar la opinión pública, con derivaciones que persisten al día de hoy, por ejemplo, en la comunicación política. Considerados “experimentos” sociales, se basaban en las técnicas de grupo y la idea de estímulos y respuestas condicionados que, muchas veces, permitían confirmar ciertos comportamientos sociales que actúan casi por reflejo. Se puede ver más en Ormat, Lima, Naves y Pena (2013) o en Canto Ortiz y Alvaro (2015).

Una de las críticas a corriente, cuando se introduce como marco teórico para pensar el vínculo con las TIC en el aula, es que los medios suponen efectos en los sujetos de la enseñanza, de un modo lineal y reduccionista. Al respecto dice Huergo (2007): *“Los medios pueden reflejar y, en cierto modo, potenciar la violencia, pero no son sus generadores. Frecuentemente los niños violentos en las escuelas poseen relaciones violentas en su trato cotidiano, en sus familias, etc”* (ídem: 3).

2.2.1.3 Cognitivismo

Como contraposición a esta relevancia otorgada a las conductas, surge el *cognitivismo*, que elabora su teoría en base a la memoria y el aprendizaje, como un proceso completo de diferentes tiempos y etapas, hasta llegar al conocimiento. Podríamos sintetizar con que el *cognitivismo*, a la vez que expansivo respecto del *conductismo*, en vez de ocuparse de los reflejos y respuestas a las conductas (visibles) de los sujetos, se preocupa por el mecanismo interno de apropiación del saber y sus derivaciones.

Para maximizar las habilidades del cerebro y el pensamiento humanos, el *cognitivismo* considera la importancia del involucramiento en el proceso de aprendizaje, lo que lo distancia de la simple memorización y, como dijimos, de la respuesta al estímulo.

Podemos considerar precursores de esta teoría al psicólogo Jean Piaget²³, aunque también los aportes de Lev Vygotski²⁴, Jerome Bruner, Noam Chomsky, entre muchos otros.

Esta teoría, fundamentada entonces, en el lenguaje, y en los procesos mediante los cuales el hombre adquiere los conocimientos (Ausubel, 2002), coloca la percepción, el razonamiento y la memoria como los elementos fundamentales en esa adquisición²⁵.

23 Una imposición cronológica que no considere las variaciones transicionales podrían pecar de injustas o arbitrarias, sobre todo en lo que se refiere a la germinación de una teoría. De allí que nuestro apartado prefiera privilegiar los puntos de vista de la teoría más que la adscripción de las individualidades.

24 Aunque, como veremos, las ideas de aproximación cultural hacia el conocimiento, que este psicólogo ruso forjó, lo pone entre los máximos exponentes del constructivismo, también.

25 Como es de suponerse, lo mismo que las corrientes que también aquí abordamos, no son campos estancos de autonomía pura, sino que las barreras disciplinares se orientan en una mezcla, por momentos indivisible, producto de los diferentes avances en los campos específicos.

De acuerdo a Ertmer y Newby, en un texto de 1993, podía afirmarse que la perspectiva cognitivista estaba desplazando al conductismo en la hegemonía de las consideraciones sobre el aprendizaje: “(...) sea que se vea como una revolución o como un proceso de evolución gradual, parece que existiera un reconocimiento general que la teoría cognitiva se ha trasladado al frente de las actuales teorías de aprendizaje”.

El aprendizaje, para compendiar, podemos decir que se coloca en un continuum histórico más que en sobresaltos provenientes del estímulo –al que se critica como un reduccionismo instintivo que no condice con las características menos animales de los humanos- y se asemeja a cambios discretos de los estados de conocimiento.

“Las teorías cognitivas se dedican a la conceptualización de los procesos del aprendizaje del estudiante y se ocupan de como la información es recibida, organizada, almacenada y localizada” (Ertmer, Newby, ídem).

“El aprendizaje se vincula, no tanto con lo que los estudiantes hacen, sino con que es lo que saben y cómo lo adquieren” (Jonassen, 1991, citado en ídem).

En el cognitivismo, hay una predominancia en la actividad del alumno como sujeto del conocimiento en su propio recorrido. Hay interacción entre pares, además de interacción entre alumnos y docentes; y entre alumno y el entorno, que permite imitar modelos, y también apropiarse perceptualmente de los avances alcanzados en cada caso. Como dijimos anteriormente, y a diferencia del conductismo, en el cognitivismo existe un marcado hincapié en el *proceso* del aprendizaje.

En cuanto a la vinculación con las TIC en el aula, y las ideas que aporta el cognitivismo en lo referido a la educación mediada por tecnologías, a diferencia del conductismo, esta corriente no considera meramente instrumentales a las tecnologías, ni provocadoras de efectos lineales y suficientes. Más bien, se introducen las tecnologías para facilitar la construcción de mapas conceptuales, mentales, y usos interactivos de las TIC de acuerdo a los avances personalizados de cada sujeto (Valdez, 2012: 5).

A su vez, y como signo del alcance de la importancia que tienen las tecnologías para esta corriente cognitiva, se conoce como *herramientas cognitivas* o *tecnologías cognitivas* a máquinas que, valiéndose de características propias de los humanos

(lenguaje, anticipación, abstracción, repetición) pueden reproducir digitalmente deducciones lógicas o resultados (Jonassen, D. H. 2000; Villar, 2015; Choque Díaz, 2018). Del mismo modo, la lectura como herramienta cognitiva es, también, un aliado en los procesos de adquisición de conocimientos de los sujetos del aprendizaje según esta teoría cognitivista, y además, un motivo de preocupación frecuente para esta corriente.

Ya veremos en el próximo apartado cómo, además, son apropiadas al pensamiento constructivista, porque las tecnologías incorporadas en la enseñanza también se nutren de mecanismos de procesos graduales pero contruidos donde el vínculo del estudiante con la técnica va acompañando la historia del conocimiento en los alumnos, menos al modo conductista, que en lo referido a la construcción del mismo.

2.2.1.4 Constructivismo

Íntimamente emparentada con el cognitvismo, la pedagogía constructivista, que en términos generales remite a la orientación hacia la acción por parte de los sujetos, tiene su origen (también) en el legado de Jean Piaget (1969) y Lev Vygotsky (Córdoba, 2020)²⁶. Como excede el marco de este apartado, por su extensión y sobre todo, sus derivaciones, nos limitaremos a recorrer en grandes trazos la filosofía de esta pedagogía, y sus implicancias en la educación que trabaja con tecnologías (Saldarriaga-Zambrano, Bravo-Cedeño, Rivadeneira, 2016).

Por otro lado, una breve disquisición argumental referido a estos puntos, no puede eludir las diferencias entre el cognitvismo y el constructivismo: por caso, la que se refiere a los “mecanismos internos” de adquisición de aprendizaje (cognitvismo) y la experiencia como valor fundamental para incorporar los elementos materiales e inmateriales al ambiente de aprendizaje (constructivismo) (Carretero, 1993, Chadwick, 2001).

²⁶ Aunque, se verá, uno se orientaba al individuo (Piaget), en tanto el otro se enmarcaba en las teorías marxistas que consideran el cuerpo social del conocimiento, del cual el sujeto no puede pensarse como aislado. Se puede ver la sistematización de las diferencias entre “*cognitvismo constructivista*” (individual) y “*constructivismo sociocultural*” en Duffy, Cunningham, 1996: 6.

De todos modos, no se puede soslayar que el origen y desarrollo de esta corriente, al igual que las anteriores, están ligadas, *sobredeterminadamente*²⁷, al desarrollo social de la sociedad en la que se implantan y desenvuelven. Imposible, de lo contrario, comprender el alcance de los desarrollos tecnológicos alcanzados y cómo eso, dialécticamente, vuelve a la teoría en forma de innovaciones permanentes.

Al mismo tiempo, las perspectivas difieren, aún anudándose en el constructivismo, entre la genética de Piaget, lo socio-cultural de Vygotsky, la teoría del aprendizaje verbal de Ausubel, la asimilación de Mayer, etc (Chadwick, ídem).

Tomaremos como definición clásica y sencilla la siguiente de Mario Carretero (ídem):

“Es la idea que mantiene que el individuo -tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos- no es un mero producto del ambiente ni un resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. El conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano”.

A esto, añadimos nosotros, no podemos abstraerlo como elementos objetivables al estilo positivista, sino que —aceptando la idea de que el sujeto del aprendizaje se va construyendo, es un proceso que tiende a incorporar los elementos del ambiente, autotransformándose él mismo en ese mismo camino. Por eso, es la experiencia la que va determinando los límites y alcances del acceso al conocimiento, inclusive, lo que manifiesta la siempre insuficiente “llegada” al mismo. Por el mismo motivo Valsiner (1994) enfatiza las similitudes y diferencias con el cognitivismo, y considera importante el modo en que el constructivismo señala la construcción sobre la que se posan los objetos del conocimiento, incluyendo las destrezas y habilidades (cognitivas) que el sujeto va adquiriendo. No como algo separado “a donde se llega o de lo que se extrae algo”, sino la propia experiencia constructora que lo va generando a partir de las herramientas ya existentes (construidas ellas también).

27 Nos referimos a la “determinación en última instancia por la economía”; tomado de Engels y explorado sobre todo por Althusser y Balibar (1967).

Más bien, se trata de un camino inacabado, por eso al mismo tiempo, es de sumo interés para el abordaje de los desarrollos en educación mediada por tecnología, porque la posibilidad de construir ambientes colaborativos del aprendizaje estimulan la confianza del enseñante y el alumno en la participación común en proyectos de enseñanza (Paz Enrique, Rubí Velasco, Hernández Alfonso, 2022).

Referido a este punto, las herramientas cognitivas contienen en sí la posibilidad de estimulación de pensamiento crítico, a la vez que pueden predominar interpretativas o expresivistas, no sólo de acuerdo a las tecnologías propiamente dichas, sino sobre todo, a la naturaleza de las actividades propuestas por el docente (Lajoie, Derry, 1993; Kennedy, McNaught, 2001). Según Jonassen, Carr y Yueh (1998), existen herramientas de información y colaboración que tienen “(...) *naturaleza socioconstructivista (y) privilegia el aprendizaje colaborativo y la comunicación. A este tipo de herramientas corresponden ambientes sincrónicos y asincrónicos apoyados por computador y redes sociales*” (agregado propio, citados en Gómez, 2018).

Siguiendo a Duffy y Cunningham (1998), hay una calificación que propone Vygotsky entre “herramientas técnicas” y “herramientas sígnicas”, que si bien construyen lábilmente sus diferencias, sirven para pensar la relación del sujeto del aprendizaje con su entorno –entorno que, a la vez, y como dijimos, es construido por él mismo. Estos prototipos de experiencias construidas con herramientas, pueden establecerse como principios conceptuales que permitan ampliar la coyuntura social de producción de esos textos y que analicen los fenómenos más recientes ligados a la digitalización de los procesos socioculturales²⁸.

Los llamados “objetos de aprendizaje” (OA), conceptualizados a partir del acelerado desarrollo de las tecnologías de la información, permiten a las miradas constructivistas aportar desde su campo a la posibilidad de un uso más fecundo de las mismas. Por ejemplo, si la educación a distancia permite la a-sincronía en el vínculo establecido entre docente y alumno, las OA pueden mediar en la construcción del aprendizaje, permitiendo mayor autonomía al estudiante de acceder a los objetos del conocimiento.

28 Sobre todo, porque *toda* herramienta es a la vez, también, sígnica, por ser producida por seres humanos, caracterizados por la sociabilización a través de su lenguaje (Voloshinov, 1992).

Aquí no evaluamos si esto se produce o no, pero modélicamente este es el espíritu de muchas plataformas colaborativas o EVA (entornos virtuales de aprendizaje).

En el caso de la teoría sociocultural de Vygotsky, por ejemplo De la Torre Navarro y Domínguez Gómez (2012), consideran que en este marco

“(…) se pondera la heurística que conduce al conocimiento y la epistemología que la orienta. Aprender a aprender, no es la sumatoria de técnicas para estudiar, sino la activación de formas psicológicas del hombre en función de su (auto) desarrollo”.

Otro enfoque posible, siguiendo la misma línea del aporte constructivista a las TIC; es el que considera la socialización participante de los estudiantes en las plataformas, lo que va generando esa signica e instrumental forma de acceder sociocultural e históricamente al conocimiento, siempre siguiendo a Vygotsky. Lo remarca Lima (citado en Gallar, Pérez, Rodríguez Zaldívar, Barrios Queipo, 2015).

“Desde una perspectiva vygotskyana, en el proceso de enseñanza aprendizaje actúan como mediadores desde el profesor, su conocimiento, sus acciones, su discurso y los medios que emplea en la enseñanza, hasta el contexto social, la escuela, las instituciones, los medios de difusión masiva, la familia. En especial, las TIC, constituyen mediaciones que, ‘contribuyen a cambiar la manera de ser y expresarse del hombre’”.

Otro tanto ocurre con las consecuencias del pensamiento de Piaget para las nuevas coordenadas contemporáneas (por ejemplo Verillon, 2000; Stone Wiske, Perkins, Spicer, 2006 o Ronquillo Bolaños, Serrano Acuña, Nava Manzo, 2015).

2.2.1.5 Conectivismo

Si bien siempre atadas al desarrollo social en que se encuentran –lo que es obvio, tratándose de herramientas construidas por la sociedad en la que emergen- las teorías pedagógicas que aquí analizamos tiene en el *conectivismo* la primera que debe su nombre al ambiente multimedial y tecnológico donde nace y se desenvuelve.

Dentro del *e-learning*, y las posibilidades del aprendizaje en entornos digitales –donde ya no hay diferencia entre el *adentro* y el *afuera*, el *online* y el *offline*, el conectivismo

nace del trabajo de George Siemens, quien en 2004 escribió *Conectivismo: una teoría de la enseñanza para la era digital* sentando las bases de una teoría que, fundamentalmente, se orienta a explorar aquellas lagunas que las anteriores teorías del aprendizaje habían dejado vacantes o inconclusas.

El conectivismo, de acuerdo a Siemens,

“(...) es la integración de principios explorados por el caos, la red y la complejidad y teorías de la autoorganización. El aprendizaje es un proceso que ocurre dentro de la nebulosa, entornos de elementos centrales cambiantes, no enteramente bajo el control del individuo. El aprendizaje (definido como conocimiento procesable) puede residir fuera de nosotros mismos (dentro de una organización o una base de datos), se centra en conectar conjuntos de información especializados, y las conexiones que nos permiten aprender más son más importantes que nuestro estado actual” (2005: 5).

El conectivismo reflexiona sobre lo que denomina “*el ecosistema Google*” (Downes, 2012: 84), las coordenadas del impacto en la subjetividad de las redes sociales, y la relación del sujeto con el aprendizaje en un mundo de big-data.

De acuerdo a esta perspectiva, el conectivismo acierta allí donde las teorías anteriores fracasan, esto es: explicar y entender el mundo interactivo proporcionado por la digitalización de los procesos educativos y culturales (Islas, Delgadillo, 2016). Los modelos clásicos, siempre según los autores de este punto de vista, “(...) *fracasan al tratar de explicar este aprendizaje, puesto que gran parte del mismo no se encuentra dirigido a un fin concreto, ni depende directamente de la voluntad y voluntariedad del aprendiz, sino que surge directamente de la propia fusión del aprendiz con su entorno*” (Fuentes, 2017).

Sus principios fundamentales son:

“-El aprendizaje y conocimiento descansan sobre la diversidad de opiniones.

-El aprendizaje es un proceso de nodos de información especializados

-El aprendizaje reside en aplicaciones no-humanas.

-La capacidad para conocer es más crítica que antes.

- La conexión es necesaria para facilitar el aprendizaje continuo.
- Las habilidades de conexión entre campos, ideas y conceptos es la habilidad central.
- El conocimiento preciso y actualizado es la moneda común de todas las actividades conectivistas.
- Elegir qué aprender se ve a través del lente de una realidad cambiante
- Debido a las constantes modificaciones del entorno, una pregunta que hoy es válida mañana puede no serla” (Siemens, ídem).

Las bases constructivistas están en las ideas del conectivismo, por más que no sean formalmente admitidas esas herencias (Alvarez Torres, E, Maycock Pérez, N y otros: 2022). Al mismo tiempo, el énfasis puesto en el “deseo de aprender” de los sujetos, coloca esta autonomía no solamente en los procedimientos individuales internos sino por fuera, en la relación entre el sujeto y las tecnologías. Es por esto que el aprendizaje es continuo, en la medida en que está sujeto al cambio permanente por la velocidad de las transformaciones tecnológicas.

Estos entornos valorados por las teorías del conectivismo, producto de esta dependencia respecto del entorno digital contemporáneo, valoran especialmente las “*soft skills*” (habilidades blandas) introducidas por Cobo y Moravec (2011), porque en los ámbitos de acción el estudiante debe compartir, socializar, además de producir contenido, y eso requiere nuevas herramientas que se derivan de este uso.

Si bien la tendencia es a la mayor independencia del estudiante en el proceso común de aprendizaje, su elaboración de contenidos y también su capacidad de compartir en grupos, con proyectos en común, etc, las realidades de los diferentes países hacen –por ahora- difícil imaginar una adecuación completa o totalizadora de estas experiencias. Los motivos son muchos, pero podemos mencionar el equipamiento técnico y las accesibilidades de cada estudiante como dos factores fundamentales (Guerrero Salazar, 2022). Aún así, las posibilidades y tendencias que este entorno digital abre son innegables, y permiten, inclusive, adecuar currículas educativas en zonas de dependencia económica, de tal modo que en esa conjunción, tensión entre realidades y

posibilidades emerjan usos novedosos y compatibles con las comunidades donde se asientan²⁹.

En definitiva, el conectivismo “(...) es la tesis de que el conocimiento se encuentra distribuido a través de una red personal de conexiones, y por consiguiente el aprendizaje consiste en la habilidad de los individuos para construir y navegar esas redes” (Downes, 2012) y es por esto, que, con la proliferación de las neurociencias, junto a los mapas neuronales descubiertos e identificados metafóricamente con la red y su organización rizomática, sea una teoría muy recurrida para entender y explicar la relación del sujeto al saber, en tiempos contemporáneos.

Las nociones de *hibridación*, *multicrónico* (en vez de sincrónico), de *distal* en vez de proximal o de *representacional* a cambio de presencial dan en el punto de las discusiones que veremos en lo referido a la representación que los gobiernos tuvieron sobre la posibilidad concreta de virtualizar la enseñanza en la etapa pandémica.

Finalmente, podemos indicar que el conectivismo, tal como lo dice Stephen Downes, varias veces citado aquí, se orienta por una nueva naturaleza del conocimiento que derriba concepciones previas, platónicas o incluso newtonianas, y considera que el conocimiento no es un producto sino un proceso, y además no está ahí para buscarlo, porque no “es” en términos esencialistas sino que “es lo que hace” (idem: 257)³⁰. Downes repasa y discute la idea del conocimiento como mercantil, en la medida en que pareciera que el funcionalismo vuelve a posicionarse como teoría dominante porque lo que importa “no es lo que el conocimiento es” sino las funciones sociales que tiene, algo cuestionado por el autor en la medida que “(...) a dos funciones sociales del

29 No es casual, así, que la *hibridación* en las palabras de Néstor García Canclini todavía resuene como un concepto fértil para entender esta vinculación problemática de la tecnología, la educación en países como los nuestros (Guazmayán Ruiz, 2004).

30 El interés aclaratorio se debe a la posibilidad –abierta, que no abordaremos en todo su cauce, de que esté transformándose la subjetividad al calor de estas décadas del siglo XXI, al punto que el conectivismo, hable de otro sujeto de la contemporaneidad, a diferencia del sujeto de la modernidad que caracterizó la subjetividad de las otras escuelas que aquí mencionamos. No creemos que sea una aclaración menor, puesto que podrían estar hablando a y de dos sujetos diferentes. Se puede ampliar, también, en Baricco, (2008) *Los bárbaros. Ensayos sobre la mutación*. Anagrama: Barcelona.

conocimiento, no se corresponden entonces dos tipos de conocimiento” (esta relativización de esa posición se puede ver en Downes, ídem: 257-258).

Finalmente, abordaremos brevemente la noción *sistémico-compleja*, con la advertencia ya mencionada de que no se trata de teorías que aparecen, borrando lo anterior, sino como una conjunción que transgrede las compuertas de los campos (disciplinares y de contenido) y complejizan las nociones de conocimiento y vínculo con lo tecnológico, para dotarlo de mayor riqueza para el estadio actual contemporáneo.

2.2.1.6 Sistémico-complejo (contemporáneo)³¹

Lo que (muy) sintéticamente podemos denominar pensamiento sistémico-complejo es un enfoque de la enseñanza (y de las humanidades en general) que involucran, por un lado, el pensamiento original de Edgar Morin (1994, 1999, 2002, 2003, 2006)³², que cuestiona el enfoque cognoscente que determinó durante siglos la occidentalidad sobre todo, y que puede resumirse como el enfoque positivista científicista.

Si bien este pensamiento sistémico-complejo tiene antecedentes centenarios, sobre todo en la teoría de la información de Norbert Wiener, sus tópicos transversales adquieren nuevamente importancia en el principio del siglo XXI como contraposición a ciertas limitaciones propias de los enfoques anteriores (Noboa, 2018: 10).

Para Morin, la complejidad es advertir la disociación producida entre el individuo y la sociedad en la que está inserto y re-significar sus implicancias. Es por esto que dice *“(…) no es posible pensar el cosmos en el cual existimos sin nuestra acción activa. No solamente la humanidad es un subproducto del devenir cósmico, también el cosmos es un subproducto de un devenir antropológico”* (Morin, 2003). Al mismo tiempo, la fragmentación de la experiencia y su complejidad, escindidos el punto de vista el

31 La prevalencia de lo narrativo, lo transmedia, en las nuevas perspectivas de la TE en la contemporaneidad, no forma parte de este último apartado, aunque no dejamos de considerar su importancia. Ver, por ejemplo, los soportes e interlocutores de la TE en Castañeda, Salinas y Adell (2020) “Hacia una visión contemporánea de la Tecnología Educativa Digital”, en *Education Review*, Nro 37. En línea: <http://greav.ub.edu/der/>

32 En nuestro país, un crítico muy agudo y exhaustivo respecto de la obra de Morin es el antropólogo Carlos Reynoso (2007), por ejemplo en *Edgar Morin y la complejidad: elementos para una crítica*, Grupo Antropocaos, Universidad de Buenos Aires: Buenos Aires.

investigador con aquello que se enfrenta al investigar, produjo múltiples confusiones de método producto del aislamiento del enfoque respecto de la realidad a la que alude. Una frase de Morin es que el método se inventa y nos inventa (2006) y que la verdad es la mayor fuente de error, en la medida en que se piense monopolizar la verdad.

“(…) el pensamiento complejo debe realizar la rotación de la parte al todo, del todo a la parte, de lo molecular a lo molar, de lo molar a lo molecular, del objeto al sujeto, del sujeto al objeto” (Vargas Barrantes, 2011, citado en 151).

Podemos entonces definir la complejidad en términos educativos del siguiente modo:

“(El pensamiento complejo) Enfatiza en asumir las competencias como: procesos complejos de desempeño ante actividades y problemas con idoneidad y ética, buscando la realización personal, la calidad de vida y el desarrollo social y económico sostenible y en equilibrio con el ambiente” (aclarado propio, Tobón, 2007: 17).

Al mismo tiempo, como esa integración de la complejidad y el azar en el fundamento del pensamiento científico propuesto por Morin requiere de la totalización de un concepto en función de esta nueva perspectiva, podemos brevemente señalar algunas características del enfoque sistémico, de acuerdo a Gerber (2006), que fecundamente comparten características con lo complejo. Nos referimos a las ideas del sistema como suma de las partes emergentes, apertura a la retroalimentación, a la inscripción del desorden y el azar en la integración total, a la organización por el desorden, etc (2006: 25).

La construcción de un sujeto educativo en el paradigma sistémico-complejo considera, como hemos mencionado, una prevalencia del entorno contingente en que viven los individuos, haciendo explícito el sistema de pensamiento como proceso integrante de la realidad que se interviene, y produce, como es de prever, también una concepción de la educación mediada por tecnología como veremos a continuación.

Un proceso basado en: enseñanza, aprendizaje y evaluación (PEAE), se posa sobre la inter y la transdisciplinariedad para la conformación conceptual y de acción pedagógica en este mundo complejo (Huamani, Esquivel, 2020). La pandemia, como ya se ha

mencionado, reforzó aspectos tendenciales previos que requerían múltiples herramientas y métodos adaptados a la complejización educativa y que se potenciaron en este período que estudiamos.

“En ese sentido el proceso educativo visto con el pensamiento complejo busca el conocimiento multidimensional”, dicen Huamani y Ayala Esquivel, “(...) en donde ‘la totalidad es la novedad’ (2020: 45).

Esta unidad en la multidimensionalidad, que aporta y hace explícita esta perspectiva de lo complejo-sistémico, convoca a reunir los diferentes puntos de vista disciplinares, metodológicos, evaluativos en una totalidad no cerrada sino múltiple. Por eso es que se asemeja, se nutre, dialoga y complementa aspectos de los paradigmas denominados transdisciplinares (Torres, Pujol y Sanz, 2007). Del mismo modo, la integración ya mencionada da lugar a una visión holística (no totalitaria en términos dogmáticos), orgánica y comprehensiva. Al decir de otra investigadora:

“(...) no es suficiente con elaborar proyectos o introducir ejes transversales para tratar de re-unificar lo que ha sido separado. Para que la educación del futuro responda a las nuevas realidades de la actualidad, es necesario que el currículo se diseñe integrado desde su nacimiento, en vez de hacer la integración como una medida remedial” (2009: 8).

Esto, desde el punto de vista de esta autora, es ir hacia una *pedagogía de la complejidad*.

En cuanto a la noción de tecnología que tiene el pensamiento sistémico-complejo, podemos mencionar algunos aspectos relacionados con la propia complejidad de las tecnologías, y todo lo que facilita y permite en términos de interrelación entre elementos, lo que es valorado por los especialistas adheridos a este enfoque.

Badilla Saxe (2009), atribuye la velocidad de acumulación de datos, circulación y transmisión que posibilitan las TIC equivalen a la complejización propuesta en términos pedagógicos que menciona y subraya esta corriente. Del mismo modo, considera que,

en esta transdisciplinariedad necesaria, las currículas secuenciales y tradicionales no han podido dar cuenta de esta mutación posibilitada por las tecnologías. De allí la insistencia en la integración “hacia” la complejidad y de unir lo desunido (2009: 4).

La misma autora años después, en 2015, hablaba de “educar sin distancia”, lo que, tiempo después en el período que nos ocupa, adquiere reminiscencias provechosas para diferenciar la distancia física de la cognitiva, emocional, etc.

“En vez de ir de la teoría a la práctica, hay que hacerlo a la inversa: de la práctica hacia la teoría; en vez de pensar para hacer, hay que hacer para pensar. O mucho mejor aún, la experimentación, el pensamiento y la reflexión deben ser parte de un mismo proceso recursivo en el que la interrelación entre la práctica y la teoría se da de manera permanente y de forma iterativa” (ídem).

Los autores hacen énfasis en la transdisciplinariedad porque evidencian que, dado que la globalización es uno y el mismo proceso junto a la velocidad en las invenciones y desarrollos de las TIC, en el caso de la incorporación en lo educativo, es de suponer que la misma conjunción de disciplinas y aprendizajes continuos sean el soporte y la razón de ser de este pensamiento:

“Esto ha incursionado en muchas ramas del saber, pero con mucho mas vigor en las ciencias sociales, en la actualidad va ganando bastante terreno en la medicina y las ciencias físicas, en esta última muestra resultados sorprendentes e insospechados, entonces lo que vemos es una tendencia que permite grandes avances a medida que se desarrollan la tecnología y la informatización de las teorías científicas” (2019: 78).

Del mismo modo, destacar lo que las TIC habilitan en el entorno educativo, ya no como aquellas perspectivas funcionalistas que sometían la “herramienta” a la función deseable por el programa educativo, sino a partir de la práctica pasar a la teorización sobre los alcances:

“(…) lo anterior ha permitido que surjan nuevas relaciones entre docentes y estudiantes, a la vez que también han surgido grupos investigativos interdisciplinarios, lo cual ha permitido que los problemas sean vistos desde diferentes ópticas o puntos de vistas al igual que las soluciones” (ídem).

Otro ángulo de lo sistémico-complejo, ya advertido anteriormente, es el del proceso de aprendizaje continuo, que “debe”, en palabras de los promotores incorporar los sistemas de tecnología, como ya la pandemia demostró empíricamente.

“El sistema universitario debe añadir las nuevas tecnologías, el internet es una poderosa herramienta de trabajo, de estudio y del ocio. Los programas de moodle, mooc, camilo, etc., son una posibilidad para el PEAE, porque da la apertura a la educación a distancia (E-learning), y más en situaciones de aislamiento social que nos tocó vivir” (Huamani, Ayala Esquivel, 2019: 251).

2.3 Tecnología educativa

La tecnología educativa (T.E) es parte de la llamada educación mediada por tecnología.

T.E tiene tantas definiciones que, en este caso, elegimos tres que comprenden, por un lado, algo general que introduce y define el campo (Litwin), por otro lado una idea más vinculada a la mediación y relaciones más allá del fetichismo por la técnica (Mallas Casas) para finalizar desplegando una serie de ideas respecto de lo que la T.E abarca, en el decir del investigador español Bartolomé.

Litwin (1994) explica que hay que,

“(…) entender la tecnología educativa como el desarrollo de propuestas de acción basadas en disciplinas científicas referidas a las prácticas de enseñanza que, incorporando todos los medios a su alcance, dan cuenta de los fines de la educación en los contextos socio históricos que le otorgan significación” (135).

En tanto que Mallas Casas (1997) retomando la definición de la II Reunión Nacional de Tecnología Educativa en Madrid de 1976, y criticando la noción de “tecnificación de la enseñanza” derivada de tal encuentro, señala que

“Frente al fetichismo de la técnica, las Ciencias de la Educación proponen una racional humanización de lo técnico y dan prioridad al saber hacer y al saber ordenar de las personas sobre la despersonalización de los artefactos” (ídem).

Finalmente, considera que lo instrumental queda relegado al tercer lugar, luego de lo humano y lo metodológico.

De este modo, queda situada entonces una problemática y polémica que guiarán los diversos abordajes sobre la mediación tecnológica, que tiene que ver con los aspectos ético-educativos de la vinculación tecnológica, hasta dónde se puede hablar de una fetichización de la técnica (sea apocalíptica o integrada, en la ultra citada frase de Umberto Eco³³) y hasta dónde la vinculación relacional modificada por estos aspectos adquiere una complejidad que debe privilegiar la relación humana. Lo retomaremos más adelante cuando se analicen los materiales dispuestos en el corpus.

Podemos indicar que “educación mediada por tecnología” o “tecnología educativa” contiene dentro del concepto, términos que por sí mismos comprenden y condensan la idea mediadora cultural que toda actividad del aprendizaje supone. La tarea educativa, sus vinculaciones sociales, el trípole conformado por docente-alumno y tarea es en sí misma una mediación cultural y de lenguaje, que junto a las herramientas (desde las más simples y tradicionales a las más novedosas) transforman la relación en tecnológica.

Es por esta generalidad, expresada también en las definiciones anteriores, que agregamos en tercer lugar la idea de Bartolomé (2001) acerca de lo que la T.E abarca o contiene en su definición, en su afán explícito de no definirla sino acercarse a una definición que permanezca abierta. La *Tecnología Educativa*:

- “ - (...) trata del diseño de procesos educativos en orden a la consecución de objetivos determinados
- (...) realiza el diseño de procesos educativos a partir de las aportaciones de ciencias como la Didáctica, la Psicología, la Teoría de Sistemas, la Teoría de la Comunicación (y ciencias relacionadas), la Fisiología y otras.

33 Nos referimos a la expresión tomada de su libro homónimo de 1964.

- (...) realiza el diseño de procesos educativos con referencia a situaciones concretas.
- (...) realiza el diseño de procesos educativos entendidos como procesos de comunicación
- (...) no se centra exclusivamente en el individuo.
- (...) realiza el diseño de procesos didácticos en base a una investigación evaluativa continuada” (ídem)

La polisemia atribuida y consignada a la tecnología educativa o educación mediada por tecnología³⁴ no nos obtura para trazar un panorama histórico que remita a las conceptualizaciones predominantes en la tradición y a la vez, identificar aún en la contemporaneidad las deudas con aquellas herencias. En el caso de Cabero, en otro texto, manifiesta una clasificación que nos resulta pertinente para poder relacionar estos indicios textuales con las representaciones sociales del corpus que nos atañe: “(a la tecnología educativa) *identificamos diversas formas de entenderla: instrumentalista, psicológica y sistémica*” (agregado propio, 1989: 17).

Este modo de definirla, en principio se aleja de la condensación híbrida bajo la cual hoy se entiende el ambiente tecnológico-educativo (Maggio, 2022). Es decir, dentro de la posición psicológica, por ejemplo, podemos encontrar una fase conductista que también se puede entender como instrumental. Por eso los compartimentos deben transversalmente comprender diversos modos de acercamiento al tema. Eso será retomado más adelante.

Aún así, dice el mismo autor citando a Romiszowski,

“Tecnología educativa es un término que se ha usado (y abusado) en tantos contextos que puede significar ‘Todo’, en el sentido de que cualquier actividad innovadora planificada en educación ha sido denominada en ocasiones tecnología educativa; ‘Nada’ en el sentido de nada nuevo” (ídem).

34 Respecto de la polisemia, acerca de *humanidades digitales*, que nos atañe, ver Moreno Nava, en Cisneros (coord.) (2023). En cuanto a *tecnología y educación*, en Gimeno Sacristán en Hoyos Vázquez (coord.) (2008: 179) o bien Serrano Barquín (1999) y Fainholc (2007) sobre la polisemia de la *educación a distancia* o de la *tecnología educativa*.

3. “Seguimos educando”

En marzo de 2020, el gobierno nacional presentó el Programa “Seguimos educando”, dentro de la órbita del Ministerio de Educación, con el objetivo de acompañar y favorecer el desarrollo de la continuidad pedagógica en el marco de la pandemia y los - en ese momento- recientemente decretados aislamientos con distanciamiento social, que afectaron la presencialidad en las instituciones educativas.

La plataforma³⁵, se propuso como complementaria a Educ.ar, en la medida en que produce material en formato de entrevistas, producciones audiovisuales o herramientas didáctico-pedagógicas para la formación docente en el marco de la inevitable utilización de las herramientas virtuales producto del aislamiento y la no presencialidad. En términos genéricos, podríamos decir que “Seguimos educando” produce material “para el tiempo libre” y la reflexión sobre la situación pandémica y las tecnologías, en tanto Educ.ar, en la medida en que también incorpora esas reflexiones, sobre todo se orienta a la transmisión y producción de herramientas pedagógicas de utilidad para el ejercicio docente en la hibridación y virtualización de componentes educativos -que acontecían y desenvolvían, como es lógico, con mucha antelación a la pandemia y su imposición virtualizante.

La organización del sitio, sobretodo, se centra en la propuesta de cumplimentar con el objetivo propuesto –“*continuidad pedagógica*”- ejerciendo una división por nivel educativo de materiales de interés, con algunos destacados vinculados a una “*clase del día*”, “*actividades*” (que centraliza TV, radio y web), más videos y voces de estudiantes a la manera de acompañamiento afectivo-emocional en tiempos de aislamiento. Por un lado tenemos, entonces, aspectos generalistas tendientes a destacar el anhelo de continuar el vínculo pedagógico a pesar del aislamiento y, por el otro, otra división de acuerdo al nivel educativo (inicial, primaria, secundaria y secundaria técnica) que otorga más peso a la función sustituta del “aula” para construir contenidos específicos.

35 Seguimoseducando.gob.ar, muchas veces, comparte los recursos y accesibilidades con el portal Educ.ar, de acuerdo a la centralización de contenido audiovisual producido por la cartera educativa, de amplio desarrollo histórico en la producción de propuestas utilizando los más variados recursos disponibles por las nuevas tecnologías y el modo formal de las industrias culturales.

Por último, aparece el apartado “Modalidades”, dependiente del área Educación tecnológica y digital, que produce materiales y recursos educativos para Educación artística, rural, Domiciliaria y Hospitalaria, Especial, Intercultural, Permanente de jóvenes y adultos y de Contextos en privación de libertad.

El efecto de lectura, que no es nuestro actual objetivo indagar, se podría mover entre las intencionalidades tendientes a la informalización del vínculo, junto a aspectos típicamente “modernos” en cuanto a la distribución en niveles de “cuadernillos” con características de “manual” -ya veremos cómo se construye teóricamente la instrumentalización versus el entorno como “imaginarios sociales ideológicos” en lo referente a la educación a distancia.

El objetivo del presente apartado, es describir la producción del discurso de “Seguimos educando”, en todo aquello que tiene que ver o resalta la *distancia* como factor delimitante de producción educativa, a la vez lo que signifique reflexión de (o sobre) la *educación virtual* como lenguaje predominante en aislamiento por el COVID-19. En algunos casos, se verá, se da por añadidura, porque no hay una explícita mención a las formas de la educación virtual, sino sencillamente conceptualizaciones en uso que derivan o infieren una adhesión a una determinada concepción de tecnología educativa.

Promovemos una selección de cuadernillos que incluyen:

- α. Material generalista: dirigido a directivos, docentes, público en general. Sostienen un discurso legitimante de la propuesta, por lo general tendiente a la conceptualización de las propuestas del Programa.
- β. Material específico por nivel: los diferentes niveles educativos (inicial, primario incluyendo 1° año, secundario) y la indagación en cinco áreas curriculares por nivel (Lengua, Ciencias Sociales, Matemática, Ciencias Naturales y Educación Artística). Este material es para uso cotidiano en las prácticas en enseñanza y aprendizaje, y la modalidad de discurso construye sujetos enunciatarios de acuerdo a cada nivel.
- χ. Material apartado “modalidades”. Se trata de expresiones de diferentes modalidades de enseñanza que exceden con sus particularidades las generaciones de curriculum institucionales por nivel. Puede ser modalidad

artística, rural, de adultos, intercultural-bilingüe, para sujetos privados de su libertad, etc. Su interlocución se aproxima al sujeto enunciatario con marcas propias de cada una de las disciplinas o propuestas.

3.1 Material generalista

Se trata de seis textos de orientación general y justificación epistémica y educativa sobre la necesidad de crear y difundir el material producido específicamente en el programa *Seguimos educando*. Promueve la difusión de conocimientos mediados por tecnología, en el afán de establecer una *continuidad pedagógica* entre el desarrollo “normal” previo a la pandemia y la transformación operada a partir de esta.

Sus títulos intentan construir un diálogo entre los diversos actores de la comunidad educativa para orientar en la construcción de conocimientos, que pueden ir desde la mediación pedagógico-tecnológica necesaria para los tiempos de aislamiento obligatorio (“cuarentena”) hasta la justificación filosófica de los preceptos que orientan una modalidad educativa atravesada por estas contingencias.

Dentro de este apartado, en un primer momento, revisamos los materiales generales diversos y heterogéneos *Voces de chicos y chicas en pandemia* (libro electrónico), *Escenarios combinados para enseñar y aprender*, *Cuadernos para docentes*, *Que la distancia no nos impida estar cerca* (libro electrónico), *Conexión mayor para mayores de 60 años* (libro electrónico), y *Preguntas y respuestas sobre Covid*.

Asimismo, hacia el final añadimos el cuadernillo denominado *Lecciones aprendidas a partir de la pandemia de Covid-19*³⁶, porque, si bien fue publicado en 2022 y en principio se aparta de la periodización propuesta, nos parece prudente incluirlo como balance de la experiencia en educación a distancia, desde el punto de vista del gobierno nacional. Se trata de un libro-cuadernillo que, además de colocar en perspectiva la

36 El nombre completo es *Lecciones aprendidas a partir de la pandemia de Covid-19. Aportes para la modelización de políticas educativas de acceso, permanencia y reingreso a la escuela de niñas, niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad educativa*. Se lee aquí: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2022/01/modelizacion_de_politicas_educativas_me-ue.pdf

experiencia del primer año (sobre todo) de la pandemia en términos educativos, a la vez reflexiona sobre la transición hacia la presencialidad y sus consecuencias.

El primer cuadernillo, *Escenarios combinados para enseñar y aprender*, por tratarse de un texto con múltiples definiciones teóricas, nos interesa a los fines de comprender la conceptualización que el gobierno nacional publica respecto de la educación mediada por tecnología. Basándose, sobre todo, en la noción de *aprendizaje híbrido y educación en tiempos de complejidad*, la introducción del libro postula una serie de reflexiones sobre la educación a través de la tecnología, pero sobre todo en el marco de una pandemia que obligó a la totalidad del sistema educativo a adaptarse a las nuevas formas –impulsadas por el confinamiento sanitario.

El texto introductorio sostiene que “*La educación remota de emergencia aceleró el uso de entornos virtuales en el campo educativo y la relación de docentes y estudiantes con las TIC para enseñar y aprender cambió para siempre*” (2021: 6).

Es decir, que a pesar de la experiencia de décadas en el uso de tecnologías en educación, la obligatoriedad producto del confinamiento aceleró los procedimientos, reflexivos y prácticos, respecto de la incorporación de tecnologías que incorporen nociones educativas –para muchos docentes-nuevas, que complementen, sustituyan o directamente asimilen esquemas de trabajo diferentes.

Nos interesa la noción de “educación remota de emergencia”, que las autoras toman de Aras Bozkurt (2020), fundamentalmente por algo que desarrollaremos más adelante, y es la identificación lábil del proceso actual que describimos, donde no puede sentenciarse que se trate ni de educación mediada por tecnología (a nivel tradicional) ni una virtualización completa que implique una noción absolutamente novedosa en términos educacionales.

La característica de la *emergencia*, podemos ampliar, abarca tanto la noción de “peligro” derivado del confinamiento global por una pandemia viral, pero también por la idea de algo transitorio, momentáneo, referido a la obligatoriedad de decisiones que en otro momento hubieran sido impensadas. Asimismo, *emerger* también está señalando

el atisbo de algo naciente y novedoso, como dice el texto, de algo “(...) *nuevo, indefinido, más complejo, sin historia ni demasiada experiencia previa*” (2021: 8).

Referido al aprendizaje híbrido y a los tiempos de complejidad donde toca actuar, el documento entonces se nutre de definiciones de la UNESCO, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la CEIBAL (Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea de Uruguay)³⁷, para definirla como alternancia entre clases presenciales y virtuales, al tiempo que advierten sobre la incorrecta opción que sería suponer que esta hibridez implica una alternancia entre una modalidad y otra sin tomar en cuenta los objetivos pedagógicos y la necesaria complementariedad entre las formas. La hibridez tiene un gran recorrido en las humanidades en general, respecto de las pautas culturales inaugurada por Néstor García Canclini (1989), pero también desarrollada en el área de las artes y de las ciencias sociales en general (Pulido Ritter, 2011). En el caso específicamente educativo, las nociones de hibridez ya conocen varias décadas de desarrollo, por experiencias previas, sobretodo, en Estados Unidos y Europa. Por ejemplo, una autora de interés para el desarrollo de la hibridación antropológica pero pensada en y con la educación es Norma González (2004, 2005, 2010) que, aunque deba sus preceptos a asuntos relacionados con la inmigración, o con la fusión de culturas, suponen un antecedente (también) de la hibridez presencialidad/virtualidad.

Más específicamente, Kenneth Zeichner en 2008 o el libro de Jason Allen Start *Hibridity learning*, ya en 2010, Steven Hoffman en 2010 con *Teaching on the humanities online*, introducían la complementariedad de las posibilidades en las modalidades educativas, más en sintonía con el cuadernillo que aquí analizamos. Al mismo tiempo, en Argentina, un modelo híbrido e integral ya era teorizado a partir de las prácticas efectivas de los docentes (Quiroga, 2014).

3.2 Escenarios complejos

Otro de los términos que construyen el sentido del cuadernillo que estamos analizando, es el de *complejidad*. A través de la introducción y también de los diferentes capítulos, este término aparece complementariamente a la idea de hibridez que interpretamos

37 Para el caso, la noción de *educación combinada*, derivada de la hibridez, también contiene la posibilidad de *combinación* entre los modelos para establecer una programación y un método que se vaya adaptando a los contenidos y objetivos, y no la simple yuxtaposición de esquemas.

anteriormente. Mencionando pero sin desarrollar la definición propuesta por Edgar Morin³⁸, el documento hace referencia a las Ciencias de la complejidad y la “educación de la complejidad” de acuerdo a Maldonado (ídem: 13).

Por un lado, la complejidad refiere al no-saber educativo del que parte una idea no-lineal de la educación que permite desenvolver la incertidumbre para un aprendizaje flexible, dinámico y abierto. Por otro, en la relación con la digitalización, la potencialidad tecnológica que sugiere ambientes cambiantes, promueven una mirada “totalizadora” (ídem: 13) y predispuesta al cambio.

En palabras de Carlos Magro “(...) *lo que no se sabe, el saber inseguro, las formas de saber no científico y las ignorancias no han de considerarse como fenómenos imperfectos sino como activos en un nuevo ecosistema de aprendizaje*” (ídem: 15). Otro investigador, Urteaga, en cuanto a la teoría de la complejidad de Morin, señala:

“(...) si el pensamiento simplificador desintegra la complejidad de la realidad, el pensamiento complejo, que es más un problema que una solución, integra las maneras de simplificar el pensamiento, rechazando sus consecuencias mutiladoras, reductoras y unidimensionales” (2010: 478).

Podemos compendiar, entonces, con la idea de que la *complejidad* se desliza por una cadena asociativa donde se manifiestan rasgos relacionados a, 1) “mundo actual”, esto es, el efecto pandémico y la incertidumbre de la crisis global, 2) la deriva introducida por la digitalización total de los procedimientos educativos, que discontinúan los currículos en beneficio de una hibridez que necesariamente impacta en un abordaje inter y transdisciplinario y 3) la complejidad de los “ejercicios” y “tareas” dispuestos en los diferentes niveles —en este caso complejidad refiere a la dificultad.

38 Recordemos que Morin, en su ya clásico texto referido a la educación del futuro, publicado por la UNESCO, dice que “(...) *una de las vocaciones esenciales de la educación del futuro será el examen y el estudio de la complejidad humana. Ella conduciría a la toma de conocimiento, esto es, de conciencia, de la condición común a todos los humanos, y de la muy rica y necesaria diversidad de los individuos (...)*” (1999: 31).

El segundo cuadernillo que tomamos para nuestra descripción, de nombre *Seguimos educando en las escuelas. Acompañar. Cuidar. Enseñar*, por orden cronológico es el inaugural como discurso del Ministerio de Educación en un período de retorno gradual a las aulas. Es una presentación del programa a docentes y nos otorga algunos nudos de problematización de los asuntos educativos en su vínculo con la pandemia y la tecnología, que son importantes como discurso del Estado.

Al decir de Julieta Haidar (1992), la *materialidad discursiva* nos permite poner en vinculación al discurso en sí mismo, con sus componentes estructurales de construcción retórica, pero también la referenciación social que nos deriva hacia las múltiples discursividades conexas. En este cuadernillo, para docentes, tenemos entonces un primer interlocutor-destinatario (el docente), que se manifiesta en la escritura, alejada del lenguaje académico, con una direccionalidad más coloquial, a partir de la primera persona del plural para referirse a los estudiantes y educadores (p.5) y el tono cobra la forma de consejos que van más allá de lo meramente didáctico.

Está organizado como una colaboración de pensadores y especialistas que hacen sus reflexiones respecto del retorno a las aulas, las consideraciones evaluativas, el uso del espacio, la re-vinculación de los integrantes de la comunidad educativa, etc. La introducción, a cargo del ministro de educación nacional Nicolás Trotta, es un llamado a la reflexión con un lenguaje directo y amigable, que no se posiciona en el saber-académico, como vimos en el cuadernillo anterior, sino una coloquialidad que pretende contribuir en una enunciación despojada.

Es la figura de un Estado-garante del cuidado, que se posa sobre el conjunto de las relaciones sociales y ordena el discurso social en función del cuidado, con una apelación al comunitarismo y la ligazón con las familias en la post-pandemia, por ejemplo:

“(…) les proponemos aquí algunos elementos para abordar el complejo asunto de cómo recibir y comenzar a habitar esta nueva escuela, en la que se verán alteradas las formas tradicionales de organización del tiempo y del espacio escolar, y en la que, junto con el imperativo sanitario de mantener el distanciamiento físico,

queremos recuperar la dimensión colectiva del aprendizaje, celebrar el reencuentro y enseñar -seguir enseñando- a vivir en común” (p.5).

Publicado en 2021, el tercer cuadernillo seleccionado es *Que la distancia no nos impida estar cerca. Nuevos modos de habitar y hacer escuela*³⁹, construye una especie de programa para habitar la época pandémica y los acuerdos necesarios para dar sitio al retorno gradual a las aulas. El capítulo referido a la suspensión temporal de la presencialidad (p.16), experimenta un balance del año anterior.

Ya desde el título, el documento establece el par en tensión de “distancia/cercanía” que signo toda una época en que, por un lado, el discurso institucional debía garantizar las condiciones de una “continuidad” y por el otro, la evidencia del lazo distante pero reunido, por ejemplo, a través de la virtualización de ciertos procedimientos, dejaba en claro que la vuelta progresiva a lo presencial demandaría una especial atención por las autoridades educativas.

Esta demanda de atención, también requirió un esfuerzo grande en toda la comunidad educativa, pero como enunciador de estos discursos que estamos analizado, el eje puesto en la letra de los documentos nos permitirá, por un lado, establecer unidades sensibles de análisis dentro del texto propiamente, y que esto dialogue con la estructuración de un sentido común cultural que atravesó toda esa etapa.

Por sentido común, cristalizado en la cultura de una época, entendemos lo que Bourdieu mencionaba:“(…) lo que está fuera de toda duda y que todo agente acuerda tácitamente al estado de cosas actual, por el simple hecho de actuar de acuerdo a las conveniencias sociales” (Bourdieu, 2007: 187), es “(…) lo visto pero sin ser notado” (Wortman, 2007: 65). Ya veremos que ciertos ideologemas, como *cuidado, distancia, aislamiento*, etc, se transformaron en significantes que colaboran con esa *doxa*, “(…) ese saber aparente y engañoso, es aquello que es considerado como la opinión verdadera” (Silva Ramírez, 2020: 7).

39<https://www.educ.ar/recursos/157109/que-la-distancia-no-nos-impida-estar-cerca-nuevos-modos-de-h>

En este compendio programático, entonces, de anticipación a la modalidad presencial o híbrida que encontrará nuevamente a los sujetos del aprendizaje en interacción viva, el documento advierte a docencias y comunidad en general:

“Nos encontraremos con estudiantes que vivenciaron de maneras diversas el año anterior: algunas y algunos con mayor conexión con la escuela, con sus compañeras y compañeros, y otras y otros con poco o casi nada de contacto” (p.7).

La mención constante a lo “común”, los “lazos” y los “puentes” son metáforas que evidencian la importante presencia de la *distancia* como vector cultural del período analizado. No solo por lo que respecta al *distanciamiento obligatorio* que, por ejemplo, se decretó como consecuencia de los encuentros al aire libre en contexto de confinamiento generalizado, sino también, como vimos, la distancia es una de las claves de la *mediación tecnológica*.

El documento dice así: “(...) se trata de generar las condiciones para que el *distanciamiento físico no se traduzca en distanciamiento emocional y subjetivo*” (p.6) y más adelante añade: “(el distanciamiento) *reedita el desamparo estructural de la condición humana*” (aclaración propia, p.7). Ya veremos, que entre otras cosas, lo interesante del discurso es identificar aquellos aspectos que contradicen las ideas más generales de “continuidad pedagógica” como uno de los slogans que se pretendió instalar como consecuencia del momentáneo confinamiento. La continuidad, en este documento, se vio obstruida, y se percibe respecto de la utilización permanente de conceptos como *reestructurar vínculos* (p.7), *restitución de lazo entre pares* (p.6), *reconfigurar grupalidades* (p.6), *repensar los vínculos* (p.11), etc.

Si bien respecto de lo digital y la virtualización, el documento no elabora instancias que permitan detectar proyectos concretos de consolidación de una educación mediada, hay manifestaciones propositivas generales que se condicen con los esquemas que venimos analizando referentes a la hibridez, la emocionalidad cognitiva y la manifestación a distancia de experiencias compartidas (talleres artísticos, por ejemplo, p.17). El documento solo habla una vez de crear un “entorno” digital más allá de los cuadernillos, pero sin precisar sus alcances y formas de implementación, enseguida cierra la idea

como algo “(...) *ya aprendido en el período de continuidad pedagógica*” (p. 19). Es decir, que en el balance no se verifica si se ejerció esa continuidad pedagógica o fue una manifestación de deseo.

De todos modos, por el estilo de dirigirse al destinatario, este documento construye un discurso general pedagógico tendiente a la *construcción de un nosotros inclusivo* que neutraliza la posición estatal, universalizando preceptos. Es decir, hay una “(...) *naturalización de una mirada del mundo que es propia de una clase, pero que se presenta como universal y única posible*” (Arkonada: 2012: 12-13)⁴⁰. De la cantidad de menciones a la virtualidad, solo en una se visualiza y admite sus limitantes:

“(...) la vuelta a la presencialidad nos permite también la identificación de situaciones de vulneración de derechos, no visibles anteriormente debido a las limitaciones de la virtualidad” (p.18).

Otro cuadernillo, finalmente, es *Conexión Mayor*, publicado dentro de la experiencia *Seguimos Educando*, que tiene como destinatario a personas mayores de 60 años que se encuentran en aislamiento o distanciamiento social, para promover el acceso de los mismos a recursos educativos permanentes hasta tanto regrese la presencialidad.

Podemos analizar el cuadernillo de acuerdo a dos dimensiones: los textos de justificación teórica y pedagógica que da origen y desarrollo al material, y las actividades propuestas, en tanto involucren la educación mediada por tecnología.

El cuadernillo se divide en 4 capítulos: “Personas mayores, derecho y género”; “Recreación, tiempo libre y juego”, “Nuestra tierra” y “Educación digital”.

En “Personas mayores, derecho y género”, una serie de textos, cuadros y apartados desarrollan la noción de personas mayores, y brindan una serie de consejos sobre la pandemia, el aislamiento y las personas mayores. Sobre todo, promueve actividades que

40 “Se trata entonces de fomentar la producción y reproducción de lo universal a partir de una matriz gramatical y discursiva particular que se impone a todos, reafirmando la voluntad colectiva y la identidad dominante en detrimento de la alteridad” (Puentes Cala, Suárez Pinzón, 2016: 457).

impliquen la actividad, la socialización a pesar de las restricciones de movimiento, y el ejercicio mental. Algunos de los títulos son “Para seguir educándonos”, “Sugerencias para aprovechar el tiempo en aislamiento”, “Cuáles son los derechos”, entre otros.

En “Recreación, tiempo libre y juego” las explicaciones ceden paso a las actividades lúdicas, donde se trata de construir en el aislamiento un espacio de juego para las personas mayores a través de disparadores propuestos por el cuadernillo: por ejemplo “(...) textos, técnicas, recursos, actividades y juegos para divertirse con el lenguaje” (p.20). “El diccionario oculto”, “A completar la historia” o “Jugando con acrósticos” son algunos de los juegos, para los que además la tecnología se ofrece como canal hacia una intertextualidad con otras páginas, que permitan completar lo propuesto. Por ejemplo, “*¿Sabían que existen páginas de internet y aplicaciones gratuitas que permiten jugar este estilo de juegos de manera online con otras personas de todas partes del mundo?*” (p.21) o enlaces sugeridos para conocer la biografía intelectual de algunos escritores (p.22).

Es decir, y como veremos luego, las pocas menciones explícitas a la tecnología, lo digital y lo virtual en los primeros capítulos, asocia la tecnología con la navegación, y el descubrimiento, en términos positivos, inclusive en su asociación con lo científico y las posibilidades de mejorar la calidad de vida de los mayores. Al mismo tiempo, las propuestas educativas combinan una instrumentalización del uso de la tecnología (manuales de uso) con creaciones de entornos que conjuguen lo que se propone como actividad con información sugerida, explorada para completarla.

El tercer capítulo se llama “Nuestra tierra” y comprende un repaso por diferentes expresiones culturales diversas del país, en especial –en este caso- la copla folclórica. Su origen, sus desarrollos y luego propuestas de creación de coplas, completan la propuesta. Nuevamente existe la idea de continuar investigando “*cuando tengan conectividad*” (p. 29), enlaces sugeridos (p.33) y “*propuestas digitales*” (p.32) donde se conmina a los usuarios lectores a grabarse en dispositivos para hacer su propia copla. El estilo narrativo combina la sugerencia amable a modo de preguntas, el uso de tercera persona del plural para convocar la pertenencia del lector a un “nosotros”, y también las

directrices conductistas de propuestas que sugieren la idea de una causa-efecto en lo preparado.

Finalmente, el último capítulo, llamado “Educación digital”, donde se proponen *“Promover la educación y formación de la persona mayor en el uso de las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (en adelante, TIC) para minimizar la brecha digital, generacional y geográfica e incrementar la integración social y comunitaria”* (p. 40). La preeminencia de las TIC y los dispositivos móviles construyen un imaginario que posiciona a los mismos en situación de agencia discursiva, donde el sujeto de las proposiciones pasa a ser la tecnología, por ejemplo cuando la colocan como *“protagonista en la pandemia”* (p.40), para luego pasar a ser el objeto de la voluntad humana (*“herramienta fundamental”*). Muchas veces encontraremos esa oscilación que sintetiza muchas de las nociones construidas alrededor de las tecnologías: el paso de la voluntad de dominio por parte de los sujetos (*“extensión de nuestro cuerpo”*, ídem) con objetos que cobran vida propia y se disponen a ser los ejecutores y protagonistas.

De este modo, tenemos por un lado, la noción de Marshall McLuhan respecto de la tecnología como extensión (1964), pero al mismo tiempo la servidumbre del sujeto respecto de la técnica. Como sintetiza un especialista en su obra: *“1. Nos convertimos en lo que contemplamos y 2. Le damos forma a las herramientas y a la vez, ellas nos dan forma a nosotros”* (Roncallo Dow, 2009, p.363).

En este cuadernillo, sobre todo en este capítulo, hay una motivación al uso de las tecnologías digitales (cámaras de los celulares, grabadora de voz del *Whatsapp*, etc) para lograr, por ejemplo, la transposición de recuerdos del usuario, en una serie de consejos prácticos al estilo que venimos analizando. Luego, una reflexión propuesta del siguiente modo:

“¿Qué sensaciones les genera? ¿A qué lugares de los que aparecen en los videos les gustaría transportarse? ¿Qué imágenes les provocan alegría? ¿Cuáles sentimientos de tristeza? Las y los invitamos a dejar un comentario en cada uno de

los videos, contándoles sus pareceres” (p.43).

La mención a la tecnología y lo virtual, entonces, a lo largo de los cuatro capítulos es mínima en cuanto tema, pero está presente en cada una de las actividades propuestas. La representación social que se tiene de esto, sobre todo, relaciona el avance técnico con la ciencia. Por un lado, en lo que tiene que ver con el progreso en la extensión de la vida, como dijimos, sino también en la digitalización de procesos cotidianos, exacerbados en la cuarentena, que permitan registrar, compartir imágenes, recuerdos y pensamientos del usuario.

Sobre todo, lo que se obtiene es un usuario que “responde” a requerimientos pedagógicos, pero que, llegado el caso, pueda construir su propio proceso a partir de la alfabetización en el uso de algunos de los dispositivos mencionados.

3.3 Material específicos por nivel

3.3.1 Nivel inicial

En el caso del nivel inicial, tenemos los cuadernos #1 a #5 correspondientes a la sala de 0 a 3 años y los cuadernos de la sala de 4 y 5 años. Además, añadimos un cuaderno denominado *Recreo (para jugar y leer en familia)*⁴¹.

El primer cuaderno de cada uno de los niveles involucra el período que va desde el 30 de marzo hasta el 17 de abril de 2020, en tanto el último de la serie, el #5, va desde el 22 de junio hasta el 17 de julio del mismo año. Por elegir dos normativas estatales paralelas al principio y final de nuestro muestreo con los cuadernillos de nivel inicial, podemos señalar que el primero es coincidente con la resolución de prohibición de clases presenciales (nos referimos a la Resolución RM EX-2020-15063376) y, el último cuadernillo, se publica diez días antes, por ejemplo, de la Resolución RES CFE N° 364/2020 del Consejo Federal de Educación que menciona la posibilidad de un protocolo de retorno a las clases presenciales⁴².

41 <https://www.educ.ar/recursos/151358/serie-seguimos-educando-cuadernos-para-estudiantes>

42 Las elecciones arbitrarias de estas normativas se justifican por tratarse de la coyuntura específica a los cuadernillos elegidos, si bien el artículo 1 de esta resolución habla de un “Protocolo marco y lineamientos federales para el retorno a clases presenciales en la educación obligatoria y en los institutos superiores”,

3.3.1.2 0 a 3 años

Los cuadernos del nivel inicial de 0 a 3 años tienen una estructura común, que va variando el contenido a través de los números, y que se puede resumir así: 1, *Educación desde la cuna en estos tiempos* (de pandemia), 2, *Un mundo por descubrir*, 3, *Propuestas para armar*, 4, *Vení que te cuento* y 5, *Memorias para el futuro*. Recién en el #2 se incorpora “Jugar, jugar, jugar” que se mantendrá como sección fija.

Para analizar los cuadernillos, utilizaremos, la definición de formación discursiva (FD), introducida por Michel Foucault y retomada por Alejandra Vitale⁴³ en la medida que nos permite relacionar las formaciones ideológicas con las formaciones sociales, para emerger como horizonte discursivo donde se correlacionan diversos textos de un enunciador –en nuestro caso, el Estado. De acuerdo a Vitale (2015: 125), para poner en contexto las palabras elegidas para estudiar, se organiza sobre la base de redes de relaciones:

- Temáticas o nocionales
- Identidad
- Calificaciones
- Redes verbales⁴⁴

Dentro de las redes temáticas, dividimos en relaciones positivas (*asociaciones*) y negativas u *oposicionales*. Por ejemplo, si hablamos de “educación a distancia”, la asociación de la distancia con educación es oposicional a la idea de educación presencial. En cuanto a la identidad, la equivalencias aproximadas o sustituibles permiten por acercamiento definir algunas ideas que pueden ser compensadas por identificaciones similares, o que cumplan la misma función dentro de las oraciones (lazos por puentes, a distancia cuando cumple la misma función que virtualización, etc).

esto se materializaría bastante tiempo después, pero nos permite avizorar, ya, un lineamiento pensado desde el Estado para la nueva etapa que se abría.

43 Foucault, M (1969) en Vitale, A (2015) “Las instituciones en dos formaciones discursivas ante el golpe de Estado de 1966” en Mangone (comp) El discurso político. De foro a las redes sociales. Biblos: Buenos Aires.

44 Esto está tomado de Jean Dubois (1962), también en Vitale, ídem.

Finalmente, las calificaciones tienen que ver con las valoraciones del ser o acción de los sujetos intervinientes, y las redes verbales ponen la “acción de” en el sujeto de la oración o “acción sobre” para referirse a una pasividad en el sujeto, que simplemente “recibe” o “sufre” una acción. Ya lo veremos más adelante en el detalle de los cuadernos que estamos describiendo.

Para el criterio de selección de palabras, vamos a guiarnos por un criterio de tipo cuantitativo: la frecuencia de aparición de palabras y cualitativo: relación de esa frecuencia con nuestras preguntas investigativas (Vitale, ídem: 123).

El campo semántico de los documentos elegidos, contemplan la asociación que se realiza en lo relacionado con: la distancia (puentes, lazos, vínculos), y también la tecnología (digitalidad, virtualización, medios). Indagaremos cómo aparecen en el nivel inicial.

En el Cuaderno 1, existe solo una mención a la distancia, para identificar la presencia del Estado “a distancia” (p4), a través de los cuadernos, lo que estaría indicando una presunción de mediación encarnada en el cuaderno. Esta construcción de discurso, sostiene la continuidad pedagógica a través de los *instrumentos*, en favor más de un contacto que de una relación de aprendizaje. Luego hay una actividad que consiste en mirar fotos digitales (p.31) y establecer un mecanismo de cuenta-cuentos que involucran lo digital pero sirve de posibilidad para otra tarea.

El Cuaderno 2, por otra parte, introduce un texto que luego se repetirá como introducción a cada uno de los cuadernos, y es la idea de que los medios cambian pero no los contenidos. Nuevamente, la representación de la tecnología como instrumento, como transporte de contenido. En la página 4, entonces, en este cuaderno y en los siguientes, se lee:

“Con el fin de que el trabajo que las chicas y los chicos hagan en casa guarde continuidad con lo que venían haciendo en la escuela en las distintas jurisdicciones y pueda ser retomado cuando se reinicie el ciclo lectivo, las

actividades y secuencias de contenidos que se proponen por todos los medios siguen los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios comunes para todo el país”.

Cuaderno 3: una noción cuantitativa respecto de los objetivos de la enseñanza: “*baterías pedagógicas*” (p.3), “*12 millones de ejemplares*”; “*200 horas radiales*” en *Seguimos educando*. La naturalización de la tecnología: los bebés desde que nacen se mueven con imágenes, muchas provenientes de la tecnología, considera el cuaderno que hay que “*(...) formar espectadores sensibles y con sentido crítico, que les permitan apreciar y conmoverse con lo visual*” (p10). Esto evidencia una concepción que ya se aleja momentáneamente de la instrumentalización que antes mencionamos, para pasar a la idea de *entorno ecoambiental*, una verdadera mediación en la vida, que no distingue entre lo “natural” y lo “medial”, por cuanto lo que se trata es de potenciar espíritu crítico en los usuarios-alumnos.

En cuanto a los vínculos, en la página 3, sostiene que “*nada reemplaza*” a las instituciones educativas, pero la crisis obligó a tomar medidas de emergencia. Esto parece considerar, entonces, la mediación tecnológica como un objeto aparte, y las instituciones educativas necesariamente presenciales. No es la perspectiva que sostiene el *conectivismo*, en tanto una institución a distancia no deja de ser una institución. Se confronta la institución a nuevas modalidades en un contexto inédito:

“(...) base del aprendizaje y del conocimiento como un derecho fundamental que debemos garantizar sin distinciones a cada argentina y argentino. Sin embargo, la realidad que enfrentamos nos obliga a llevar a cabo políticas que permitan realizar el desafío colectivo de educar en un contexto de aislamiento social”.

Aquí tenemos una especie de *mediación* forzosa, procedimientos virtuales que no se ejercían y ahora se imponen por la obligatoriedad de las circunstancias. Del mismo modo la referencia a “*la necesidad de afianzar el vínculo entre las familias y las instituciones escolares*” (p.3), con firma del Presidente de la Nación, estableciendo así una interlocución, programada con una base de interacción posible, donde la mediación es el lenguaje (tecnología) y los sujetos participantes una linealidad comunicacional que

no se sostiene si pensamos en los entornos. Las reminiscencias pueden ser del *conductismo*, o de la emisión lineal (modelo de Roman Jakobson)⁴⁵.

Dentro del cuaderno 4: aquí vemos, a diferencia del cuaderno anterior, que la ambivalencia de la continuidad/no continuidad pedagógica, y el lugar que ocupa la distancia para mantener o sustituir la institución se posiciona sobre una idea de irremplazable:

“Este contexto nos devuelve aquello que siempre supimos: la escuela es irremplazable. Aún hoy, a la distancia, encontró otros modos de decir presente. También merece destacarse el inmenso compromiso que las familias han asumido en el complejo escenario que atravesamos. Este Programa también busca generar estrategias y modos de acompañarlas en estos tiempos” (remarcados propios, p.4).

Nuevamente la tecnología es una *herramienta* (p.3) dirigida a los docentes, y se trata de *re-crear el vínculo* (ídem), lo que evidencia entonces algo que se ha perdido.

Y finalmente, el *cuaderno 5* de esta serie, además de las ya señaladas menciones a los medios, a la idea de re-vincularse, y a la necesidad socio-afectiva de los alumnos de encontrar en el Estado un garante de la comunidad (que parece debilitada por el confinamiento), muestra una noción interesante. En el afán divisorio de sujeto-objeto o de sujeto-tecnología, la inhabilitación de pensar la tecnología como entorno considera un apéndice o instrumento del Estado/docente/alumno a los objetos de la técnica. De ese modo, se entiende la precisión que da el cuaderno respecto de “transformar” los juegos (otrora presenciales) en virtuales, sin considerar, por un lado, que si son virtuales ya son *otros* juegos, y por otro, que por ejercicio de la transformación, lo virtual adquiere peso propio, y no simplemente una *distorsiva* traducción:

“Las maestras y los maestros aprendieron rapidísimo a volver virtuales los juegos y construcciones, paisajes y medioambiente, arte y poesía, para que volvamos crecidos de los tiempos del virus, más imaginativos,

45 Para una historia del legendario modelo de Jakobson puede consultarse Pilshchikov (2021) “El esquema comunicativo de Jakobson entre lenguas y continentes: historia cruzada del modelo teórico”, rev.estud.soc no.77 Bogotá July/Sep.

inventando, creando, experimentando, llenos de preguntas nuevas y amores antiguos” (p.45).

Así, nos disponemos a analizar los cuadernos correspondientes a las dos últimas edades de Nivel Inicial, para dar paso a Primario y Secundario.

3.3.1.3 4 y 5 años

La organización de los cuadernos destinados a nivel inicial (chicos/as de 4 y 5 años) introduce, a diferencia del ciclo de 0 a 3 años, una secuencialidad en las actividades, cronológicamente ordenadas por semanas. Esto, en términos discursivos, coloca las marcas de la direccionalidad, por ejemplo en la presentación donde hay un resumen general de lo que se encontrará, y una serie de consejos para la disposición de las actividades. Así, en “Orientaciones para las familias”, se indica que se tiene el objetivo “(...) *de resolver situaciones específicas que acrecienten los aprendizajes de las diferentes áreas de conocimiento previstos para este ciclo lectivo*” (p.5). Luego de una serie de consejos, promueve el uso de computadoras y celulares, en caso de tenerlos a disposición, “*para interactuar con sus compañeras y compañeros*”. En esta oportunidad específica, hay una disociación del par actividades/virtualización, en la medida que se promueve compartir con el grupo las tareas ya realizadas –es decir que no se realizan con el dispositivo.

En estos cuadernos de 4 y 5 años, las actividades requieren mucha más participación de los alumnos. De este modo, el espacio de las 48 páginas destinados a los planteos por escrito se reduce, permitiendo diferentes juegos, dibujos (cuaderno 1, p.7-8), mapas (p.11), cuentos (p.13), completar adivinanzas (p.29) o actividades plásticas (p.24). También, una serie de fotografías para ir ubicando y nombrando con la familia los diferentes oficios (p-31-34).

Si tomamos la definición de género discursivo propuesta por Bajtin (1982):

“Estos enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no solo por su contenido (temático) y por su estilo verbal, o sea por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua, sino, ante todo, por su composición o estructuración”.

Y si consideramos la diferenciación establecida entre aquellos cuadernos para directivos y docentes, donde primaba la configuración gramatical y enunciativa del lenguaje académico, aquí tenemos una secuencia didáctica que configura otros modos con frases pragmáticas, marcas enunciativas performativas (que llaman a hacer), conectores proposicionales (Zayas, 2006) regidos por el objetivo pedagógico determinado. Por ejemplo: anoten, recorten, cuenten, disfruten manifiestan el campo, tenor y el modo (Zayas, ídem) en que la secuencia es programada en beneficio de una interlocución que el enunciador se propone.

En todos los cuadernillos, además, en la parte introductoria tiene un llamado a “(...) *la participación activa y la interacción con sus compañeras o compañeros del jardín de infantes, de manera virtual o a distancia. Recordemos que este material será parte de los programas de la TV Pública y Radio Nacional*” (p. 6), poniendo de manifiesto algo muy importante que hemos analizado en el capítulo dedicado a la educación en medios. De alguna forma, el recordatorio de que “los mismos contenidos” están en diferentes medios, ubica la relación del usuario con los medios como de una “(...) *forma de instrumentalismo educativo que implícitamente mira la tecnología como una utilidad meramente neutra*” (Silverstone, 2004: 4).

Esto, que lo vemos en los cinco cuadernillos que estamos analizando aquí, es interesante porque al considerar al medio “neutro”, por un lado se prolonga la idea de que el contenido es el mismo y no una trasposición-traducción necesaria entre formatos (inclusive en el cuadernillo), sino además porque la institución sigue apartándose en el discurso como un sujeto extra-discursivo, que viene a colocar las disposiciones para el trabajo en casa, que solamente se hace de manifiesto como distante en las introducciones del ministro Nicolás Trotta, porque allí evidencia el extrañamiento que supondría que ahora los padres y madres serán quienes ejerzan “como en el aula” (p.3). Si la situación áulica es la que se identifica a lo institucional, y si el contenido es el mismo en todos los dispositivos, entonces no hay una autonomización del registro que implica la reflexión de que la tecnología junto a la educación conforman un lenguaje propio, ya explicado en los capítulos dedicados a las diferentes estrategias y formas de la educación mediada por tecnología.

El Estado como enunciador, establece una idea neutra de la tecnología, que ofrece a los educadores y padres/madres la noción de que simplemente trasladando los contenidos, en primer lugar no sufren la transformación que el formato impone, y en segundo lugar instrumentaliza la tecnología como simple vehículo de carga de información. Ya Buckingham (2006) mencionaba la limitación de la alfabetización digital si era pensada de ese modo:

“Como he argumentado, los educadores para los medios deben oponerse resueltamente al uso instrumental de los medios en la educación. Como escribí una vez el famoso escritor italiano Umberto Eco sobre el potencial del empleo de la televisión en la educación: ‘Si usted quiere usar la televisión para enseñar a alguien, debe enseñarle primero cómo usar la televisión’” (ídem: 6).

Si la tecnología “(...) *sólo es un material auxiliar para la enseñanza*” (Buckingham, ídem: 8), entonces la flexibilidad, adaptación y creatividad de los alumnos en el uso diario extra-escolar de la tecnología se transforma en un automatismo del cual la escuela no le permite poner en discusión con una mirada meta-reflexiva.

Cuando veamos el material “Modalidades”, y también los materiales de colegio secundario, veremos cómo se van construyendo tensiones referidas a la palabra de la autoridad (Estado) y la pulverización de esa autoridad por la “red de redes”, donde los nodos de información son los propios usuarios (Downes, 2005). Es decir, la multiplicidad de redes y flujos informativos, potenciados en la pandemia por el confinamiento obligatorio transforma las capas de información, junto a la velocidad de reposición de las mismas, en una afectación subjetiva que impacta, también, en la producción de cuadernos didácticos tendientes a dar “continuidad pedagógica”.

3.3.2 Cuadernillos de nivel primario

Para los cuadernos en primaria, Seguimos educando organizó cuadernillos, por semanas de trabajo, divididos en: 1er grado, 2do y 3er grado, 4to y 5to grado y finalmente, 6to y 7to grado o 7to grado y 1er año (de acuerdo a la jurisdicción que se trate). De esos niveles, tomaremos de cada uno el cuaderno del 1 al 5 (del mismo modo que hicimos con el nivel inicial).

El detallismo y rigurosidad no se concentrará, en este caso, en cada uno de los niveles, sino que veremos a pesar de las diferencias singulares, una cierta regularidad en los cuadernos que nos permite evidenciar, por un lado, su género discursivo propuesto y la idea de “manual” (muy presente en nuestro análisis) y por otro, en cuanto al contenido, la visualización de elementos provenientes de las tradiciones educativas analizadas. Esto permitirá en el marco de un ambiente propuesto de aprendizaje, detectar lo propio de la mediación tecnológica y sus representaciones.

Nuestra orientación será atravesar transversalmente por niveles los cinco cuadernillos propuestos para cada nivel, interviniendo –como se pretendió hasta aquí- detectando marcas enunciativas que nos permitan afrontar sobre la base de las *representaciones sociales*, qué idea de *educación mediada por la tecnología* tienen. Como ya se insinuó anteriormente, esa idea de educación mediada, necesariamente impactará ideológicamente en las nociones que se consideren respecto de la distancia, del vínculo, y también de la noción de aprendizaje.

Para todos los grados cinco números del cuaderno encontramos, luego de la introducción –que posee características similares a los del ciclo inicial, una guía denominada “La tarea de estudiar (y aprender) en casa”, donde se trazan ciertos consejos prácticos del estudio para la casa, que tienen elementos provenientes de la *educación a distancia*. Nos referimos, por ejemplo, la organización del tiempo y del espacio, y también una organización de la tarea, cuyos consejos para los padres/madres se combina con una definición educativa que se plantea favorecer la autonomía: “a veces basta con preguntarles (por la tarea)” (aclarado propio, p.5), y luego “(...) tampoco las personas adultas tienen por qué saber lo que están estudiando, a veces alcanza con sentarse a acompañar y aprender a hacerlo juntos” (ídem).

La idea de *compartir*, aquí prescripto, no está contrapuesto a la idea de independencia del estudiante, sino como complemento de la tarea en el hogar.

En el caso de 1º grado, los cuadernos tienen 64 páginas, exceptuando el primer número que tiene 48, y se organiza semanalmente y por asignaturas. Por ejemplo, en el #1, el orden es el siguiente: del lunes 30/3 al viernes 17/4: Lengua, Matemática, Ciencias

Sociales y Ciencias Naturales, agregándose a medida que se suceden los cuadernos: Música y Educación física (#2), Artes Plásticas y ESI⁴⁶ (#3), que ya quedan añadidos a la agenda sucesiva.

La propuesta enunciativa se concentra en una serie de consejos para las familias, luego dirigiéndose específicamente al alumnado, con propuestas heterogéneas, pero que construyen sobre todo el vínculo típico del *manual*. Sin interrogarnos específicamente por las propuestas enunciativas del manual, porque no es tema de este trabajo, podemos sin embargo señalar algunas de sus características, evidenciadas en nuestro corpus. Además, entonces, de las típicas características de *contacto*, establecidas en la intencionalidad, sistematicidad, secuencialidad, exposición (Salinas, De Volder, 2011), tenemos también la combinación de ilustración y texto, sobre todo por el destinatario alumno de primer grado.

Excepto la introducción institucional dirigida a un difuso “nosotros” (que incluye a la comunidad educativa) y la guía ya mencionada para preparar la escena entre familias, son manuales muy gráficos, con predominancia de colores y letras mayúsculas, lo que promueve la lectura por su carácter llamativo (Goicochea Gaona, 2010: 101).

En el plano de la enunciación (Verón, 2004), por un lado tenemos el *contenido* de lo que se dice, que pronto mencionaremos respecto de las nociones directas o derivadas de la tecnología, y por otro la construcción de la escena comunicativa que propone las *formas del decir* (Limoli, 2020: 22). Allí, entonces, vemos que las modalidades del habla utilizan un nosotros inclusivo, que se dirige a los alumnos con marcas de interacción al modo siguiente:

“Si no tienen una computadora o no tienen conexión a internet, pueden buscar el video con el celular. ¿Jugaron alguna vez al veo-veo? Es un juego divertido para observar el mundo que nos rodea” (Cuaderno 1, p. 7).

Como vemos, hay un llamado a la participación, donde el eje no está puesto en un relato determinado sino en una invitación performativa (Bitonte y Griguello, 2011). Esto se vincula, también, con una *mediación* encarnada casi exclusivamente en el propio

46 Educación Sexual e Integral.

cuaderno de indicaciones, donde se privilegia (en el #1 sobre todo) la familiaridad con las actividades, aun sin tecnologías, como una ambientación necesaria para crear el “espacio áulico” en casa. El llamado a la virtualización se construye progresivamente:

“Si tienen conectividad, a través de computadoras o celulares, pueden contactarse con otras personas para realizar las actividades, promoviendo la interacción con sus compañeras o compañeros a distancia” (p.6).

También se observa como una modalidad repetida y secuencial, entre los cinco números de los cuadernos de todos los grados, las sugerencias establecidas con cierta regularidad. Esto, en el decir de Verón (1985) construye el *contrato de lectura*, para ir formando la previsibilidad en el género en la recepción del texto. Se construyen invariantes, por caso, el listado de asignatura ya señaladas, para construir desde el manual a distancia la lógica horaria del aula.

En los primeros niveles, solo en la asignatura Música hay una utilización de la tecnología como elemento de una formación multimedial, que incluye tareas con la familia y se apoyan en videos y música desde internet para completar el ejercicio (Cuaderno 1, de primer grado, p. 28 y 45). Lo mismo en el cuaderno 3 (p.43) donde se indica a grabarse con su propia voz una canción y mostrarla a familia y amigos. Establece una indicación que conjuga la actividad conductual (vinculado a la edad) y la convocatoria a la acción mediado por tecnología.

En el cuaderno 4, ya no es sólo Música que se nutre de las tecnologías, sino también Ciencias Naturales (P33 y 41) y Ciencias Sociales (p.44) que convocan a utilizar videos de apoyo y el buscador de internet como información para abordar conceptos. A su vez, en Matemática hay una guía para usar la calculadora (p.39) sea una “que haya en casa” o una en el celular (No hay mención en el cuaderno 5).

En el caso de la tecnología como problema metareflexivo a trabajar, es recién en 4º y 5º grado que aparece. Por ejemplo en una actividad reflexiva sobre las condiciones laborales de un docente que debe trabajar en su casa (Cuaderno 3, 4º y 5º grado, p.31).

Estos usos descriptos en el párrafo precedente vinculan lo que anteriormente llamamos *elementos multimediales*, que convocan a la intertextualidad para construir un entorno

de aprendizaje, y por otro lado, el modo de uso más tradicional, el “saber-hacer”, con la calculadora. Las instrucciones de uso, con fines netamente operativos, se colocan en un contexto de aprendizaje continuo, propio de la educación mediada por tecnología, en su vertiente de tecnología educativa, que como vimos, intenta racionalmente “saber-hacer”, pero creativamente (Fandos Garrido, 2003: 198) personalizando la enseñanza frente a la “despersonalización de los artefactos” (Mallas Casas, citado en Pastor, 1997).

Podemos resumir este apartado diciendo que la tecnología como aparatos, si aparece, lo hace en los primeros grados como *herramientas* para desarrollar un hacer en la tarea, a lo sumo como potencialidad en un entorno constituido por otros artefactos y narraciones. En el caso de los grados más avanzados, se puede ver un atisbo de reflexión sobre la propia vinculación de la docencia o los alumnos con la tecnología. Un pasaje de la tecnología como instrumento a la tecnología como productora de entornos de trabajo.

3.3.3 Cuadernillos de nivel secundario

Respecto del nivel secundario, tenemos dos series de cuadernos: los correspondientes al *Ciclo Básico* (1º y 2º año) y al *Ciclo Orientado* (3º, 4º y 5º año y 6º dependiendo la jurisdicción). Para cada uno de los ciclos tomamos como referencia una serie de 5 cuadernos, para poder detectar los elementos que componen intra y extradiscursivamente las representaciones sociales que se tienen en materia de mediación tecnológica.

Dentro del Ciclo Básico, encontramos dos modos de trabajar con los conceptos de la tecnología: 1) la tecnología como instrumento y 2) la tecnología como reflexión en tanto tecnología.

Tenemos, así, que la tecnología puede ser la herramienta para compartir videos con docentes, compañeros, familia (cuaderno 1, p.6) o internet para buscar información relacionada con la asignatura correspondiente (cuaderno 2, p.29, 37, 43 o cuaderno 3, p.15). Al mismo tiempo, en Educación Sexual Integral (ESI), por caso, *se problematiza sobre el uso de la tecnología* en el cuidado de los vínculos socioafectivos. Si bien puede incorporarse dentro de la dimensión de la reflexión sobre sí misma, evidenciamos al mismo tiempo una idea de tecnología “como objeto” del sujeto interviniente, que

consideramos es más propio de la *instrumentalización*. Por ejemplo: “(...) *cuidados en los entornos digitales* (cuaderno 2, p.33) o:

“A veces, desde la virtualidad, podemos comunicarnos y divertirnos. Las redes pueden ser un buen recurso en estos momentos, pero también debemos cuidarnos en nuestras interacciones en los espacios digitales” (C2, ídem).

En la página 45 del cuaderno 3, por ejemplo, se cuestiona la velocidad, la inmediatez y la grupalidad que prometen las redes sociales, siempre dentro de ESI, del mismo modo que se coloca la tecnología como posesión, del que el estereotipo de género muchas veces pone del lado del varón: “tecnología como poder” (C3, p.20).

Del otro lado, tenemos a la tecnología como objeto para la reflexión conjunta. Por ejemplo, en la materia Música del Ciclo Básico, tenemos la siguiente reflexión:

“(...) la tecnología cobró un protagonismo inesperado. Y si se ha modificado la forma de componer música, también cambió la manera de acceder a ella, de transportarla, distribuirla y consumirla. Durante mucho tiempo la música grabada “era tangible” (se constituía en su soporte físico), ya sea a través de vinilos, casetes y, finalmente, CDs. En la actualidad la música es principalmente “accesible”, “acumulable” y “distribuible”. A granel. Todo el tiempo. En cualquier lugar. ¿Para todos? (cuaderno 1, p.39).

En otro cuaderno, también está sujeto a la reflexión compartida lo siguiente:

“Conversen con alguna persona mayor de su entorno para saber cómo se relaciona con los medios masivos de comunicación. Pregúntenle, por ejemplo, cómo accede hoy a las noticias y cómo se informaba hace diez o veinte años. ¿Qué cambios perciben? ¿Cómo se informan ustedes? ¿Cuál creen que es el rol de las redes sociales en la producción y consumo de información?” (cuaderno2, p.35).

Es interesante que cuando se toca el tema del vínculo y la distancia, asociado o no con las redes sociales y la tecnología, los cuadernos no abordan puntualmente modos de “mejorar” los vínculos, sino que lo enuncian como una manifestación de deseo. Eso se ve en ambos ciclos (básico y orientado) y restituye algo que venimos desarrollando sobre las cadenas significantes que acompañan la idea de mediación tecnológica: *vínculo, lazo, puente, distancia*. Esta red signifiante, se posa sobre la intertextualidad pero al mismo no la tematiza, da por hecho que se resuelve en buenos o malos modos vinculares, por ejemplo en el cuaderno 3:

“(…) es importante reflexionar sobre cómo nos relacionamos, cómo construimos nuestros vínculos y cómo podemos promover el afecto, la solidaridad, el respeto y el cuidado a través de nuestras interacciones virtuales” (C3, p.45).

O bien: “(…) *construcción de vínculos más saludables, valorar las diversidades*” (ídem).

Respecto de las ciencias sociales en el ciclo básico, en lo que tiene que ver con imaginarios tecnológicos o representaciones sociales sobre la tecnología, es interesante notar en el cuaderno 4 cómo se visualiza la tecnología como agente de cambio, despojado (en principio) del sujeto humano en la consecución de un proyecto:

“La tecnología tiene mucho que ver con esto. En el caso que estamos analizando, la invención de nuevas técnicas de extracción de petróleo como el fracking, que se utiliza desde hace pocos años, permite acceder a reservas de petróleo que antes resultaban inaccesibles” (p.11)

Esta autonomización se construye sobre la base de poner en el lugar del *sujeto* a la tecnología, abstrayéndola de las relaciones sociales de las cuales la tecnología forma parte⁴⁷.

3.4 Material del apartado “modalidades”

El material correspondiente a “*Modalidades*”, en nuestro caso es el que completa la selección de textos de *Seguimos educando* para analizar sus dinámicas discursivas, y

47 Respecto del fetichismo tecnológico, su abstracción del proceso social en el que la tecnología emerge, se puede ver Rojas Capote, Romero Pacios (2022: 142) o Feenberg (2013: 42).

sobre todo, la representación que tienen de la tecnología y con ella, de la educación mediada por tecnología. A continuación leeremos algunos de los textos que componen este apartado, que será: *artístico (5), rural (16), hospitalaria (7), especial (12), intercultural-bilingüe (16), técnico-profesional (3), jóvenes y adulto (8), contextos de privación de libertad (1)*⁴⁸.

3.4.1 Educación Rural

Cuaderno para docentes: el caso de la modalidad “educación rural”, como apartado específico dentro de los materiales de Educ.ar y de Seguimos aprendiendo, contiene una serie de cuadernos destinados a la promoción de la continuidad pedagógica en contextos rurales. Uno de los cuadernos, cuyo destinatario es el/la docente de escuelas rurales, tiene por nombre *Para aprender con la familia y en la escuela. Cuaderno para docentes* y tiene la peculiaridad de ser, por un lado, una guía de recomendaciones para trabajar con los estudiantes en una modalidad híbrida que incluye la casa y la escuela, y por el otro, asume un fuerte apoyo en la *mediación pedagógica* que establece el docente en vínculo tanto con el alumno como con el material pedagógico (en este caso el cuaderno).

Es decir que, contextualizando el abordaje de la educación en sitios rurales, donde las condiciones de accesibilidad y garantías de facilitación de acceso a tecnologías virtuales se ven fuertemente limitadas⁴⁹, la mediación la establecen las propias actividades y la docencia. Esto nos permitirá, por momentos, identificar las representaciones dentro del discurso institucional de las *mediaciones pedagógicas* como tal, y las concepciones que dichos discursos delimitan y permiten deducir en la referencia a la hibridez aúlica-domiciliaria.

48 Los paréntesis indican la cantidad de textos y materiales que tiene cada una de las modalidades. De los 68 textos que componen la sección, nos dedicaremos a identificar las recurrencias conceptuales, las coincidencias y también las contradicciones en las propuestas.

49 Algunos estudios que abordaron la cuestión de las condiciones socioeconómicas y de acceso a la continuidad pedagógica en ámbitos rurales son: Di Piero, Chiappino (2020), “Pandemia, desigualdad y educación en Argentina: Un estudio de las propuestas a nivel subnacional” en Gutiérrez Cham, Herrera Lima, Kemmer (coords.), *Pandemia y crisis: el covid-19 en América Latina*, Guadalajara: CALAS; o Hoffman-Martins, Carneiro do Carmo, Ribeiro (2023), “Educación en contextos rurales en tiempos de pandemia. Relatos Brasil-Argentina”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 91 núm. 1.

El cuaderno está dividido por una descripción general de las propuestas a través de un subtítulo “Destinatarios” y luego otro denominado “Los recursos”, y luego tiene una sección titulada “El cuaderno: herramienta de continuidad del vínculo con la escuela”, donde destacaremos algunos elementos que nos permiten a través de esa huella de lenguaje analizar algunas de las cuestiones que son de nuestro interés, por ejemplo la mediación, la distancia, el contacto y las diferentes representaciones sociales que manifiestan esos elementos.

En principio, la lógica pedagógica propuesta en ambientes rurales se impone por los motivos ya explicitados referidos a la situación social. Esto es así, por caso, cuando se trabaja en *plurigrados o salas multiedad*, diferenciándose de la propuesta en centros urbanos o en zonas donde la escolaridad se rige por secuencialidades cronológicas y etarias correspondientes a los clásicos grados. Tenemos un fragmento de la presentación que asume esta modalidad y dice:

“Por tratarse de una propuesta singular, exige volver a pensar espacios y tiempos escolares, modos de interacción entre docentes, alumnos y familias, estrategias de enseñanza destinadas a grupos de alumnos de edades muy diversas y la utilización de los recursos” (p.6).

Luego, tenemos la marca discursiva del sujeto enunciador que se coloca garante de la universalización educativa pero manifiesta una diferencia que lo introduce en el texto, como si fuera de todos:

“Las consideraciones precedentes ponen en evidencia la necesidad de apropiarse de nuevas maneras de mirar al jardín de infantes de parte de los maestros, los niños y las familias” (destacado propio, ídem).

Es decir, se habla de algo “nuevo” dando por sentado que todos los integrantes de la comunidad escolar conocen lo “viejo”. Por otra parte, encontramos que, al presentarse esta realidad como impuesta, el discurso del cuaderno va variando entre el enunciado prescriptivo y el enunciado constatativo⁵⁰. Por ejemplo, los dos párrafos copiados, promueven “nuevas formas” pero basados en determinación coyuntural, como cuando dice “exige volver a pensar...” o bien “ponen en evidencia la necesidad”. Antes de

50 Galicia Osuna (2012), Récanati (1979).

destacar el modo indicativo que se presenta luego en el listado propiamente dicho de recomendaciones a los docentes, un ejemplo más basta para construir lo que se encuentra a veces indistinguible, entre la promoción de una tarea guiados por la creatividad (*“Contemplando ese criterio han sido elaboradas con continuidad y progresión entre sí con el propósito de ofrecer oportunidades de sostener el aprendizaje”*, p.7) o por la necesidad (*“La observación de estas situaciones dio lugar a la necesidad de pensar una alternativa que las tomara en consideración, resguardando simultáneamente los criterios del Nivel y las particularidades de cada contexto”*, p.5).

4. Análisis del discurso estatal

La sucesión de regulaciones ministeriales y del Consejo Federal de Educación, en cuanto a los lineamientos marco para la decisión de suspender o retomar las clases presenciales en todos los niveles durante la pandemia, permite diferenciar tres momentos paradigmáticos sobre el punto: primero, el confinamiento obligatorio promovido por el ASPO (ya detallado con anterioridad) que llevó a la suspensión de clases y que implicó una secuencia de decisiones normativas para tratar de implementar la continuidad pedagógica fuera del colegio⁵¹; en segundo lugar, el retorno paulatino (con idas y venidas) a las aulas en un sistema de presencialidad reducida, con sistemas de “burbujas” cuya secuencialidad podemos situar entre julio de 2020 y octubre del mismo año en su instalación, y luego una formalización en febrero del 2021⁵². Finalmente, un regreso “pleno” a las aulas en septiembre de 2021 mediante una resolución donde se añade la normativa para la realización de tal objetivo⁵³.

51 El 12 de marzo se publicó una serie de recomendaciones ante la existencia de casos (Resolución 103 del Ministerio de Educación) pero fue finalmente con la Resolución 108/2020 del Ministerio de Educación que se decide la suspensión total de clases, acompañando las normativas N° 82/2020, N° 103/2020 y N° 105/2020.

52 Ya en mayo, la resolución 423/2020 establecía una serie de condiciones para la paulatina vuelta a clases, y la resolución del Consejo Federal de Educación 370 de octubre de 2020 formalizó el denominado “sistema de burbujas”, en el que se combinó un retorno de presencialidad y de trabajo domiciliario tendiente a la “hibridez”. El establecimiento de las burbujas, como se ve en la cantidad de resoluciones en diferentes meses, no fue algo inmediato, pero se fue completando normativamente en febrero de 2021 a través de la resolución 386.

53 Julio, agosto y septiembre de 2021 fueron los meses decisivos para la preparación del retorno “pleno” a la escuela. Se elaboraron una serie de documentos con condicionamientos para habitar de un modo

Los modos, estrategias y diseños para esta progresiva implementación fueron variando de acuerdo a las disposiciones normativas, políticas y decisiones de cada uno de los Estados provinciales, e incluso municipales, pero lo que aquí nos ocupa son los grandes trazos de estas políticas, para poder introducirnos a las presentaciones que en los medios de comunicación (periódicos y sitios web) hicieron los funcionarios encargados de las decisiones sanitario-educativas. Por tal motivo, el siguiente capítulo abordará las *representaciones e imaginarios sociales acerca de la tecnología educativa* que manifiestan los representantes del Estado (Nacional y de la Ciudad de Buenos Aires), en sus diferentes apariciones públicas para comunicar sus políticas.

La decisión metodológica de tomar los cuatro diarios y sitios determinados (*Infobae*, *La Nación*, *Página 12* y *Clarín*) obedece, por un lado, a la cuantificación de lectores y visualizaciones que cada uno de los sitios tiene, y por otro, por la variación en la perspectiva que cada política editorial trabaja⁵⁴. Al mismo tiempo, una serie de funcionarios nacionales y de CABA (Alberto Fernández, Nicolás Trotta, Carla Vizzotti, Horacio Rodríguez Larreta, Fernán Quirós y Soledad Acuña, entre otros), nos interesa por representar la *voz oficial*⁵⁵, durante ese período en lo referente tanto a las políticas sanitarias, por otro a las educativas y finalmente, a las regulaciones generales respecto del tratamiento con el virus Sars Cov2 y sus consecuencias.

Dentro de las unidades discretas que sostendremos para analizar las intervenciones en la prensa nacional de los funcionarios encargados de la Nación y Ciudad respecto de la educación y la virtualización en tiempos de cuarentena, nos proponemos situar diferentes jerarquías o estadios que den cuenta del análisis de esos discursos.

correcto las aulas, mediante resoluciones 398, 399, 400. Esta última, incluso, distingue entre condición óptima, admisible y excepciones. La presencialidad plena, finalmente, se materializa el 1 de septiembre

54 Este factor no es central en nuestro estudio, aunque la variación en los perfiles y editorialización de cada medio, nos permite colocar discursos de los funcionarios elegidos, pero con distinta predominancia en la noticia, con formatos diversos o titulaciones que mutan de acuerdo a cada mirada.

55 Por *voz oficial*, aquí entendemos, por un lado, el cuerpo de la representación oficial de un discurso, pero no sólo en la encarnadura del individuo hablante, sino en la materialidad discursiva, que incluso, puede sintetizar la “palabra del Estado” más allá de tal o cual persona (Maingueneau, 1996: 80). Incluso, en un carácter polifónico de la voz (Montero, 2018).

Por un lado, las unidades léxicas que se encadenan a otras para formar sintagmas representativos de nuestra aspiración a sostener la posibilidad de cuantificar las menciones relacionadas con la tecnología educativa en términos generales, y que permitirán distinguir las maneras y cantidades que cada gobierno con sus estilos logran poner en circulación social. El afán no es cuantitativo *per se*, sino como comienzo de una indagación que establezca una cuantificación representativa de las palabras más en la lógica del análisis de contenido del análisis formal, que se debe encadenar a nociones más amplias como *nubes o conjuntos de palabras*.

Al mismo tiempo, esa asociación entre palabras núcleo que derivan en temáticas particulares referidas, por ejemplo, a lo virtual en educación, manifestarán un grado semántico mayor que será imposible (por momentos) de discernir de los horizontes ideológicos en que están constituyéndose como discursos de lo social.

Tenemos entonces, palabras, oraciones y textos que luego construirán elementos identificables con lo intrínseco diegético y con las operaciones sociales más amplias que manifestarán la situacionalidad ideológico política de cada gobierno pero también, el nivel ideológico imaginario que funciona como cemento de la sujeción discursiva en cuestión⁵⁶.

Será también de importancia connotar desde las funciones de las ideologías y sus fragmentos, cómo, por un lado, lo representacional opera –aún– en un marco racionalizador, en tanto el imaginario social se va conformando con imprecisiones de unidades que luego son, por el analista, relacionadas con elementos ideológicos y unidades culturales con un estatuto igual o más importante que la simple analítica discursiva tradicional o lingüística.

56 Una mínima noción de Estado también será importante (Kelsen, 1987: 71), porque aunque exceda nuestros propósitos, permitirá entender algunas condensaciones representacionales que sólo en un nivel posterior de detalle se pueden advertir diferenciales entre sí, teniendo en cuenta que algunos paradigmas de la época (pandemia, cuidado, confinamiento) enlazan las diferentes políticas en un *inconsciente político* (al decir de Jameson 1989: 28-29)

4.1 La palabra del Estado: normativa y declaraciones en la prensa

Para iniciar el camino de la indagación analítica e interpretativa sobre el material elegido⁵⁷, nos basaremos en una arbitraria circunscripción de relatos y discursos estatales que tienen como protagonistas a funcionarios del gobierno nacional y de la Ciudad de Buenos Aires, arbitrariedad que esperamos sea justificada argumentativamente por las preguntas que hacemos al tema que nos ocupa.

Para resaltar y tomar las declaraciones de los funcionarios a cargo de las decisiones políticas, educativas y sanitarias respecto de la pandemia, partiremos de una primera elección que es elegir tres funcionarios de alto rango del gobierno de la Nación y de la Ciudad de Buenos Aires, como representantes que encarnan las políticas en cada caso. Nos referimos, como ya se mencionó, a Alberto Fernández y Horacio Rodríguez Larreta (como Presidente y Jefe de Gobierno respectivamente), a los ministros de salud Carla Vizzotti y Fernán Quirós y a los ministros de educación Nicolás Trotta y Soledad Acuña⁵⁸.

Consideramos que de acuerdo a las carteras que tuvieron a su cargo los funcionarios elegidos (titularidad del Poder Ejecutivo, Salud y Educación), condensan problemáticamente las coordenadas que estamos estudiando, por cuanto la *tecnología en la educación* emerge como resultado –en este período histórico determinado– de las decisiones generales gubernamentales, pero también de las decisiones en salud (*cuarentena estricta*) y de educación (*virtualización de la enseñanza*). Sus palabras y declaraciones, como luego veremos, aumentan la información de las normativas y decisiones tomadas a tal fin, pero también contradicen y acompañan esas políticas con elementos discursivos propios del *discurso político* y sus características específicas,

57 Entre 80 y 100 artículos periodísticos tomados de los cuatro portales de noticias mencionados, en el período que se inicia con la cuarentena estricta (“ASPO”) y la progresiva flexibilización de la misma, nos otorga una cantidad de material considerable dividido en discursos de funcionarios nacionales y de la Ciudad de Buenos Aires, base de nuestra indagación representacional respecto de las preguntas que orientan esta investigación (ver anexo).

58 Será señalado, en el momento que se necesite, alguna declaración de funcionarios diferentes a los mencionados, que por su importancia declarativa y su relación con nuestro tema nos permita elaborarlo en serie con los otros materiales.

además de estar inscriptas estas declaraciones en marcos de sentido, ideológicos y materiales que conversan con los imaginarios y las representaciones sociales más amplias.

Nos orientamos con Teresa Carbó, cuando menciona la dificultad propia del “cuerpo del deseo” (*corpus*), delimitación siempre contradictoria de una semiosis infinita, para poder hacerle decir cosas que nos estimule al método (*camino*) elegido. Verón (citado en Carbó, 2001: 22), dice que un corpus debe depender de fuentes sociológicas que discutan entre sí y, por otro lado, que sean una respuesta a un *hecho social* determinado. Agrega:

“(…) ‘modelizar’ un principio de constitución del corpus como efecto, como lugar oblicuo y virtual desde donde se observa una infinita complejidad (...) Un problema esencial aquí es la confianza que se pueda tener en la capacidad del corpus para exhibir rasgos significativos con respecto al asunto que se analiza” (ídem: 20).

Esa exhibición de rasgos significativos con respecto a lo que analizamos, es materia de confianza del intérprete, pero sin dejar de advertir la lógica contradictoria que guía el esmero⁵⁹.

4.2 Primera etapa: Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO)

Cuando el 16 de marzo de 2020 se dispuso un cierre de las escuelas de todo el país por 14 días, la resolución producto de la difusión del virus Sars-19 produjo una situación inédita en la historia del país, y también mundial. Sobre todo, teniendo en cuenta que de este modo se tenía que garantizar la *continuidad pedagógica* en todos los niveles, con la infraestructura y las políticas educativas del momento en lo referido al posible *uso de dispositivos tecnológicos virtuales* para asegurar la enseñanza en el marco pandémico y de crisis.

59 Con manifiesta modestia, Carbó finaliza el artículo fomentando el “autoescrutinio” para “(...) *detener deslizamiento incesante tras un espejismo, el punto de fuga del delirio del mapa total*” (ídem: 44). Tarea prácticamente intrínseca a cualquier analista del discurso.

Es por esto que, para la primera etapa de nuestro análisis de declaraciones de funcionarios relacionados con estas políticas, que va desde el comienzo del ASPO hasta la progresiva flexibilización, encontramos algunas manifestaciones que se podrían organizar, en principio, desde la cuestión primordial de la *salud* vinculada con el “quedate en casa”⁶⁰, y por otro y de forma asociada, desde las incipientes menciones a la *virtualización de la enseñanza* por parte del Estado.

La exhortación “quedate en casa” constituye un fenómeno discursivo que se completa con un extracontexto, que si bien no implican una orden directa, el tono y la tonalidad van configurando la exhortación para hacerla efectiva (Bajtin, 1982: 386).

Si nos guiamos por lo que dice Araya Umaña (2002: 63) respecto de los *pares de palabras* que orientan un análisis de discurso, tenemos entonces, por un lado, pares tensos como *salud/economía* como rasgos diferenciales que esgrime el Estado para colocar la política pública en el primero de los términos y por otro lado, *cierre/virtualidad* como opción de enseñanza que intente garantizar la normalización del período lectivo aún en una coyuntura inédita y crítica. Más adelante veremos que, dentro de la tecnología educativa y sus términos, encontramos pares en tensión como presencialidad/virtualidad, clases/virtualidad, presencialidad/distancia, etc.

Tampoco podemos esquivar distancia y enfermedad, aunque rebalsan la cuestión educativa pero la configura desde el marco general.

Al mismo tiempo, como dice Pecheux (1978) respecto de los *campos semánticos* organizados en el contexto de una *formación discursiva* (FD), las palabras sueltas o encadenadas no explican todo el proceso del lenguaje elegido consciente o inconscientemente por el Estado para pronunciarse respecto de la política implementada en pandemia. El anclaje⁶¹ de las cadenas de significantes que elegiremos, deben

60 La idea de “quédate en casa” fue adoptado, luego de un inicio en México como parte de un programa de televisión, por casi todos los países de América Latina, como indicación de los gobiernos en un llamado a la ciudadanía a retirarse del espacio público para evitar los contagios del coronavirus. <https://www.elfinanciero.com.mx/salud/cual-es-el-origen-de-la-frase-quedate-en-casa/>

61 Sin detenernos en las compulsas respecto de la noción de *anclaje* (por caso, la crítica a su deriva cognitivista), acá nos referimos fundamentalmente a la articulación de diversas identidades que se contaminan mutuamente e imponen una lectura en el conjunto de las cadenas significantes (Barros, citado

entenderse dentro de la formación discursiva que, con una ideologización materialmente conformada por significantes, produce sentido en un determinado momento histórico.

En este caso, entonces, consideramos que el principio de *salud* y el *cuidado* no puede soslayarse, puesto que, incluso, la mención reiterada al “distanciamiento” o la “distancia” no se puede entender como tradicionalmente se lo hace desde la *educación a distancia* o la *tecnología educativa*, sino como una emergencia que tiene a lo *distante* como producto del confinamiento generalizado⁶². A su vez, ese término organizador (salud), se encadena con una serie de propuestas o nominaciones en sentido pedagógico que va a guiar la justificación de las políticas⁶³.

Así, tenemos a las formaciones discursivas en tanto “(...) *relacionadas con las formaciones sociales y las formaciones ideológicas (...) delimitan lo que puede y debe ser dicho (...) y se sitúa en relación al interdiscurso (...) y al intradiscurso*” (Vitale, 2015: 120). Esta relación al interior del discurso y con los otros discursos adyacentes y contextuales, se lo puede captar a partir de la red de relaciones temáticas o nocionales que aparecen en las cadenas asociativas o de palabras significantes que van apareciendo en la superficie del discurso.

Encontramos, por ejemplo, que tanto en los discursos nacionales como del gobierno de la Ciudad hay una asociación de palabras que consideramos privilegiadas para entender las diversas representaciones sociales sobre la tecnología educativa. A grandes rasgos podemos encontrar:

a. Tecnología / virtual / digital / internet / redes sociales

en Montero, 2012: 19). Otro modo de denominar los “*puntos de anclaje*” en el caso de Pecheux es a través de los “*dominios semánticos*” (1978: 144).

62 Y no solo por el confinamiento: también las menciones sistemáticas al *distanciamiento* en la circulación por el espacio público (obligatoriedad de establecer metros de distancia). Reminiscencias de esto se encuentran también en el nombre propuesto cuando se sale de la ASPO y se pasa al “*distanciamiento social, preventivo y obligatorio*” (DISPO).

63 En este caso, la justificación de los voceros y funcionarios determinados, no significa necesariamente un ocultamiento intencionado de otros procesos, sino la manera en que la palabra se presenta en público y explica, refleja o refracta las normativas al respecto. Más adelante entablaremos el diálogo, también, con los cuadernillos de *Seguimos educando* porque muestra una concepción determinada –contradictoria, compleja– con las nociones vinculadas a la tecnología educativa y sus representaciones.

b. Presencialidad / Educación / escuelas / colegios / adaptación

Y subsidiariamente una cadena que acompaña, formada por palabras que aparecen en menor medida pero se encuentran también en los discursos de la dirigencia: *Domiciliario / distancia / puentes / vínculos / lazos*.

Estas *cadena asociativas* (Vitale, 2015: 121), que luego enumeraremos con más precisión, deben colocarse, en esta primera etapa, dentro de un consenso casi absoluto entre gobiernos respecto del rol del Estado como *cuidador* y *garante* de la salud de los argentinos. Hay una idea de privilegiar el *cuidado* y a partir de allí deducir las significancias que aparecen con la terminología utilizada y con los proyectos que se tienen para la educación⁶⁴. La *presencialidad* está pensada como problemática y riesgosa, y la *virtualización* de la enseñanza como alternativa forzosa e inevitable. Esta virtualización que parte del riesgo, ordena el campo discursivo por no tratarse de ideas colocadas como proposiciones basadas en la planificación, sino en la urgencia.

“Hicimos mucho esfuerzo para que la gente comprenda que se tenía que aislar. Suspendimos las clases, promovimos el trabajo a distancia, dictamos asuetos administrativos. Y sin embargo seguimos teniendo problemas de gente que no entiende que no se puede circular porque expone al otro” (Alberto Fernández, Infobae, 19 de marzo de 2020).

En tanto en su portal, el gobierno de la Ciudad a través de la ministra de educación Soledad Acuña decía:

“(…) hace años venimos haciendo un esfuerzo enorme en tres grandes ejes: mejorar la infraestructura, llevar tecnología a las escuelas y preparar a los docentes para esta nueva cultura digital (...) tenemos a los chicos preparados desde sala de 5 recibiendo educación digital y ya están familiarizados con el uso de la tecnología” (17 de marzo de 2020).

64 Se puede profundizar en la idea del Estado como “cuidador” en Montero y Cané (2021) “Cuidar, explicar, gobernar: El discurso de Alberto Fernández durante la pandemia de COVID-19 en Argentina”, *Universidad Nacional de Rosario*; o bien Nogueira (2020) “Estado y pandemia. Reflexiones acerca de su problematización mediática en el caso argentino”, en *Pilquen*, Vol.23, N3.

Una leve diferencia representacional (promover distancia por “tener” que aislarse en el caso de AF y “hace años venimos haciendo un esfuerzo enorme” en el caso de Acuña) no desestima el punto de acuerdo entre ambas declaraciones: *la urgencia obliga a la reformulación de prácticas*.

No parece menor la aclaración porque, si bien la garantía de un *acto político* es su puesta en acto, justamente, de nociones, ideas, proyectos, el motivo o causa de su urgencia puede favorecer a las consecuencias de su puesta en práctica más allá de las intencionalidades. Al mismo tiempo, advertimos que –si seguimos a Jameson con su noción de *inconsciente político*– el *evento* (pandemia) que urgentemente obliga a los actuantes a posicionarse con determinado tema, en realidad ejerce la presión para la escenificación material del acto, que antes ya se encarnaba ideológicamente.

Veremos que las reglamentaciones, y los anuncios de ambos gobiernos ejercieron un solo punto de vista a la audiencia, con mucha adhesión mutua, por ejemplo, en cuanto a promover los cierres de los colegios. De todos modos, y antes inclusive de las decisiones de un retorno paulatino (octubre de 2020), ya en agosto mostraban fisuras discursivas. En el caso del gobierno de Nación y Provincia de Buenos Aires, la flexibilización del aislamiento a partir de los horarios de los locales gastronómicos iba en contra de la noción general de cuidado, a diferencia del gobierno de la Ciudad⁶⁵.

La virtualización de la enseñanza tiene, en este primer momento, un fuerte sesgo *instrumental*, a pesar de cierto ejercicio retórico de los funcionarios de la Ciudad de Buenos Aires que en diversas oportunidades se mostraron más favorables a la educación a distancia. Esto establece un punto de vista muy contradictorio y paradójico: el gobierno de la Nación, el orientador de la política general de salud durante este primer período (marzo-octubre 2020), fomentaba por un lado el “*quédate en casa*” al mismo tiempo que no se ocupaba de mostrar –en el discurso público– una preocupación por la virtualización de la enseñanza muy específicamente.

En el caso del gobierno de la Ciudad, contrariamente, si bien fueron los que primero encumbraron la bandera de la progresiva flexibilización de los confinamientos, desde el

65 <https://www.perfil.com/noticias/politica/alberto-fernandez-se-volvio-a-diferenciar-horacio-rodriguez-larreta-mauricio-macri-cuarentena.phtml>

principio –con antecedentes que luego ahondaremos- fomentó el uso de la tecnología domiciliaria, con algunas prácticas discursivas que lo asocian a la tradición de la educación a distancia, por ejemplo cuando dijeron que el problema “*va más allá de una computadora*” (Página 12, 17/9/20), situándose en un intento de problematizar las tecnologías más allá de alguna mención aislada.

Al referirse a este tema, Acuña aclaró que no se trata de “vuelta a clases presenciales”, ya que los procesos de aprendizaje “*seguirán siendo virtuales*”, pero destacó que todos los alumnos “*van a volver a la escuela de alguna manera*” y que “*los colegios propondrán a las familias*” de qué forma se hará ese proceso (Infobae, 9/11/2020).

Como veremos con más profundidad más adelante, si nos regimos por la superficie material del encadenamiento discursivo, percibimos una ambivalencia entre “presencialidad/virtualidad” o entre “clases/computadora”, pero si lo colocamos en la situacionalidad discursiva extra-textual que dialoga con la política, con los otros gobiernos y también con la presión pública establecida por los medios de comunicación y las familias, entonces se comprende el ir y venir respecto de las alternativas educativas barajadas⁶⁶.

Lo mismo ocurre con cámaras empresariales, en la medida en que la depresión económica, establecida desde múltiples variables pero con un fuerte peso de la no presencialidad física de los trabajadores en sus lugares de trabajo, también contribuyó al clima de presión para el retorno⁶⁷.

La importancia de cruzar las normativas del período, junto a los cuadernillos *Seguimos Educando*, y las expresiones en público de los funcionarios, creemos que tienen el valor de señalar los entrecruzamientos entre discursos, prácticas y sujetos sociales de la

66 Por el momento, no ahondaremos en la pertinencia de diferenciar *opinión pública* en sus diferentes actuaciones concretas, pero anticipamos un abordaje propuesto por Bourdieu (1973) respecto de la encarnadura concreta en el marco de la lucha por el significado social de los discursos, que excede a la simple estereotipación de los términos “público”, “medios”, “padres”, etc.

67 Se puede ampliar sobre la presión empresaria en América Latina en: <https://www.clacso.org/wp-content/uploads/2021/05/CII-OVE-Informe-de-Coyuntura-No-1-mayo-2021-.pdf>

enunciación, que si nos posáramos en alguno de los vértices en detrimento de los otros, podríamos llegar a conclusiones más limitadas.

En el caso del gobierno nacional, por ejemplo, se practicó la teorización de tecnología educativa (en cuadernillos) mientras que en el espacio público se asimiló como equivalentes la “continuidad pedagógica” con la instrumentalización de la tecnología como sustituta. Si el foco hubiese solo estado puesto en los cuadernillos, el trabajo multidisciplinario con los recursos teórico-pedagógicos de la educación virtual se vería en la superficie textual, y lo mismo sería limitado y apresurado si solo nos posamos en la construcción discursiva pública del gobierno de la Ciudad, sobre todo a través de Soledad Acuña.

Veremos también, finalizando esta introducción, que la producción de discursos no es un esencialismo, sino que se construye en el terreno de las significaciones sociales, por eso no pueden eludir su carácter dialógico, y polifacético, al decir de Jovchelovitch (2008). Esto quiere decir, que los posicionamientos, que diacrónicamente se visualizan como cambiantes y flexibles, en el caso del diálogo de ambos gobiernos, operan también como evidencias de acercamientos o distancias entre las políticas de uno y otro, en la medida que se imprimen sobre la base de un terreno sociohistórico cambiante, y unidades de sentido históricamente determinadas también.

Del mismo modo, puede tomarse la definición de Watzlawick (1974) sobre el axioma de la comunicación humana que dice que toda comunicación secuencia los hechos y los puntúa, con lo cual cada respuesta depende de las partes implicadas (53).

Las representaciones sociales “(...) *no pueden simplemente identificarse con una organización de contenidos (ya que surgen de una situación de intercambio) sino también en relación con las condiciones de producción del discurso*” (Gutiérrez-Vidrio, 2019: 117).

La clásica averiguación de *quién dice qué, a quién y cuándo* (Fishman, 1970) es fundamental para establecer esa presencia permanente de la situación de *diálogo* (Bajtin, 1989: 147).

a.Tecnología / virtual / digital / internet / redes sociales

Dentro del primer eje de las cadenas asociativas⁶⁸ de palabras clave, que ofrece una base de unidad de análisis para establecer un panorama de las representaciones sociales acerca de la tecnología en el discurso de los funcionarios públicos, encontramos las siguientes asociaciones:

- *Virtual*: opuesto a presencialidad, adaptación, continuidad pedagógica, obligatoriedad, política pública, salud.
- *Educación*: virtualidad, obligatoriedad, presencialidad, política, prioridad.
- *Presencialidad*: diferencia con virtualidad, obligatoriedad, diferencias, salud, circulación viral.

Estos anclajes de sentido, nos permiten elaborar un mapeo que construye nociones que van expresándose de formas diversas en cada uno de los tres períodos. Al mismo tiempo, los sujetos enunciadore (dependiendo si se trata del gobierno nacional o de la Ciudad de Buenos Aires), van nutriendo la representación con ejes a veces diversos, a veces convergentes.

En este primer momento, entonces, vemos el foco puesto en la virtualización (1) respecto de las decisiones obligatorias en función del privilegio de la *salud*, a la vez que una asociación casi automática con la idea de continuidad pedagógica (“no perder clases”) en el marco de una urgencia sanitaria mundial.

Esto, que en un principio parece posible de autonomizar respecto del marco de sentido en que se inscribe (por ejemplo, pensar que la virtualidad *es simplemente* conectarse con un dispositivo tecnológico en el domicilio), se complejiza cuando se advierte la presencia de la obligatoriedad en la decisión, en el marco pandémico. ¿Por qué? Porque la urgencia se traslada a la decisión de política sanitaria, y eso convive con la

68 El término “asociativa” permite, al decir de Saussure, recuperar “(...) *las palabras que ofrecen algo en común*” y que “(...) *se asocian en la memoria, y se forman así grupos en cuyo seno reinan relaciones muy diversas*” (1994: 173). Esto nos ayuda a diferenciarlo de sintagma, puesto que las relaciones de las palabras que se colocan en una cadena sintagmática, difieren entre sí pero son añadidos por el mecanismo lineal típico de la frase o la oración, y no por asociaciones “cerebrales”.

planificación de un uso de la tecnología que tendrá, y cargará con las inscripciones de sentido que partieron de esa obligatoriedad.

Vamos a ver un ejemplo de Alberto Fernández donde se puede encontrar esta referencia:

“Lo ideal sería parar todo 10 días porque eso garantiza que los padres pueden quedarse con los chicos en las casas. Hay que evaluar si es necesario que los chicos dejen de ir al colegio. Pero esto es dinámico y todos los días hay que barajar y dar de nuevo” (Infobae, 15/3/2020).

En tanto Nicolás Trotta, el ministro de Educación, también en este sentido:

“Buscamos que haya continuidad pedagógica y que esto nos ayude a organizar los días dentro del hogar” (Página 12, 3/4/2020).

La idea de que cotidianamente *se baraja y da de nuevo* no permite pensarse como algún atisbo de continuidad.

Y en otro diario:

"Las clases no se retomarán y seguirán desarrollándose a distancia" (La Nación, 8/4/2020).

Resulta interesante que en la misma frase hable de *no retomar* clases pero que se *siguen* desarrollando a distancia (en principio asimilando la idea de que clases es ir presencialmente, pero luego “seguir” a distancia considera la clase más allá de “ir” al inmueble).

Lo mismo ocurre con las nociones del sentido común que plantean la escena de que lo virtual se opone a lo presencial⁶⁹. El par “virtual/presencial” ordena un sinnúmero de

69 La importancia de la deconstrucción del llamado *sentido común*, es que este se organiza a partir de supuestos cristalizados en la vida cotidiana, de tal forma que se presenta como “el mundo tal como es”, o “(...) *la realidad por excelencia*” (Reid, 1998 en Araya Umaña, 2002), naturalizaciones que conllevan un

prácticas educativas, a pesar de que en el marco de la pandemia y cuarentenas globales la ya desarrollada hibridez ocupa más lugar en los discursos que van surgiendo incipientemente en este período pero sobre todo en el siguiente, y aparece la flexibilización en la presencialidad). Allí, entonces, lo virtual ya no se opone a lo presencial, sino que se conjugan.

Aquí también está implicado el paso del tiempo y de la historia, a la cual los conceptos y palabras no están ajenos, porque lo que significa presencial en un momento (y todas las asociaciones valorativas que vienen con ella), en el siguiente paso, por las necesidades que mencionamos, puede tomar otro cariz.

Entonces, el sesgo que se halla en la representación que los discursos tienen sobre la tecnología educativa, no pueden obviar este carácter de urgencia, y se posan sobre la noción instrumental de la tecnología (ver página 21). La idea de la tecnología como *herramienta* como horizonte discursivo, entonces, condensa este primer período, y por eso se habla de “continuidad pedagógica”. Como los contenidos son *transportados* por la tecnología, divorciando contenido de forma, entonces hay continuidad en la medida en que el contenido *llegue* al alumno, *mediado* por la tecnología. Como dice David Buckingham al hablar de la *educación para los medios*,

“(...) los niños se están relacionando con estos medios no como tecnologías sino como formas culturales. El problema que plantea la mayoría de los usos educativos de esos medios es que se los sigue considerando meros medios instrumentales de distribuir información, como si fueran herramientas neutras o "materiales de enseñanza" (2007: 187).

Estos modos instrumentalistas de pensar la tecnología contradicen, inclusive, la noción misma de *metáfora*, que etimológicamente significa transporte. En cada caso hay una trasposición de lo virtual al fenómeno de la clase, transformándola irremediabilmente en otra cosa.

sesgo ideológico de suma importancia para el análisis de discurso. Se puede ver más en Banchs (2000) o Jovchetovich (2008). Ver página 48 en esta misma tesis.

Como anticipamos en las preguntas investigativas que nos hacíamos al comienzo, un *evento* (en este caso la pandemia) reorganiza marcos discursivos pero siempre sobre una base existente, sobre concepciones previas, representaciones e imaginarios. Es decir, que si bien la urgencia sanitaria y la decisión de “seguir” con el cronograma educativo “aún” domiciliariamente, se posa sobre la noción instrumental de la técnica, también esto es una actualización de nociones e *ideologemas*⁷⁰ previos.

4.2.1 Juicios de valor

Sobre la virtualidad/distancia/presencialidad los discursos del gobierno nacional (Fernández, Trotta, Vizzotti), van tramando nociones de juicio de valor, en el sentido positivo, negativo o neutral, que configuran *imaginarios* relacionados con la tecnología en el aula. A la vez, estos imaginarios son configurados, por mecanismos propios de la significación social circulante, base histórica sobre la que se desenvuelven los diferentes discursos.

En el sentido positivo podemos encontrar algunas referencias a lo “mal” que pueden funcionar algunos esquemas a distancia (noción que presupone, por consiguiente, que hay un “buen” uso de la tecnología). Al mismo tiempo, relacionado con el sistema de medios que incorpora la producción de material destinado a lo educativo, vincula imaginariamente la relación de “continuidad” pedagógica entre lo que se traslada a lo virtual, y eso le otorga a la significación bríos positivos, puesto que si hay continuidad lo tecnológico se torna imperceptible, invisible, manteniendo la “clase” impoluta.

La política relacionada con los medios públicos, como vimos en los cuadernillos y las legislaciones (por caso, la resolución N° 106/2020 que crea *Seguimos educando*, a través del Ministerio de Educación y la Secretaría de Medios, integrando internet, TV y radio), asume la producción de contenido audiovisual para los meses planificados del

70 Entendemos *ideologema*, aquí, como una forma específica de enunciado que traduce en el texto las expectativas sociales u horizontes ideológicos del ideologema en cuestión (véase la noción en Bajtín, 1989) y la recuperación que hacen del concepto Altamirano y Sarlo, cuando asimilan ideologema con “cuerpo ideológico” y agregan que “(...) la vida social no puede pasar a la literatura sin la intermediación de estas unidades discursivas” (2001: 54).

confinamiento. De este modo, el emparentamiento entre *sistema* de medios y *sistema* educativo o de salud, coloca la posición de la política pública en primer plano, como consecuencia de aquello que mencionamos sobre el “Estado protector” de la salud. Un discurso de Fernández frente de organizaciones sociales sobre hacer un “(...) *sistema más justo*” (Infobae, 23/4/2020) o la posterior declaración de internet -a través de un decreto- como *servicio público*, a la vez que la acentuación de RTA (Radio y Televisión Argentina), como un sistema de igual importancia que el de la alimentación, la salud y la educación, son ejemplos demostrativos de esta discursividad “garante”⁷¹.

En términos generales, este discurso se expresó con diferente encarnadura de actores, pero en consonancia con la idea general del gobierno de Alberto Fernández que, por decirlo en términos simplificados, “*privilegió la salud por sobre la economía*”. Esta condensación de la salud por sobre la economía, tiene las características de las representaciones sociales, lo suficientemente general y simplificada como para ser replicada en extenso, cristalizando un sentido común (Mora, 2002: 19).

En esta primera etapa, si uno quisiera analizar entonces, la diferencia entre los gobiernos nacional y de la Ciudad, sobre todo el punto está en los matices relacionados con la premura por la “apertura” del confinamiento que el gobierno de la Ciudad empezó a mostrar meses después de los primeros aislamientos (ya lo veremos en la segunda etapa de nuestra periodización).

De todos modos, el eje rector propuesto por el Ejecutivo Nacional consiguió un consenso entre todas los gobiernos sub-nacionales, incluida la jefatura porteña a cargo de Horacio Rodríguez Larreta, partiendo del eje puesto en la necesidad de no circular y mantenerse en los domicilios. Dice Larreta:

71 Un panorama de esta mediatización del discurso de Alberto Fernández a través de ecosistemas mediáticos, se puede ver en Slimovich, A. (2021). “La mediatización política durante la pandemia por COVID-19. La argumentación en las redes sociales de Alberto Fernández y Mauricio Macri”. *Dixit*, 34, 01-14. En línea: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/dix/n34/0797-3691-dix-34-1.pdf>

“Muchas ciudades europeas están viviendo situaciones de rebrote que los obligaron a volver atrás en muchas de sus aperturas, por eso tenemos que mantener todas las medidas de cuidado” (Clarín, 9/10/2020).

b. Presencialidad / Educación / escuelas / colegios / adaptación

En lo que respecta a la cantidad de menciones a la *presencialidad*, encontramos en el corpus seleccionado que Alberto Fernández menciona casi la misma cantidad de veces la presencialidad tanto en el período de la cuarentena rígida como en el período posterior donde la flexibilización de los confinamientos primero fue transicional y luego completo⁷².

En el caso de Horacio Rodríguez Larreta, sin embargo, vemos que en el 2020, sobre todo, hay casi nula mención a la presencialidad, y por el contrario, es prácticamente una presencia ubicua en los discursos a la prensa en el período de la transición y la apertura plena de los colegios.

La sola identificación cuantitativa respecto de la presencialidad en los discursos estudiados, nos interesa en la medida que, asociado con el análisis precedente, podemos empezar a situar una preocupación que consideramos bisagra en la relación entre gobiernos respecto de la pandemia, y sobre todo, respecto de la apertura de los colegios. Es decir, que, si en un primer momento hubo un consenso estatal respecto de la noción de confinamiento como mecanismo privilegiado para combatir el virus (y por eso mismo, con una deriva casi natural del cierre de los establecimientos educativos), encontramos en la presencialidad uno de los ejes clave, en la materialidad discursiva analizada, donde se proyecta con más nitidez la separación progresiva de la política de los dos gobiernos.

En el siguiente apartado, como anclaje simbólico condensador de posiciones diversas entre el gobierno nacional y el de la Ciudad de Buenos Aires, trabajaremos sobre las

72 En el año 2020, Alberto Fernández menciona 9 veces *presencialidad*, seguido de 13 menciones en el 2021, por tomar dos puntas de la periodización elegida.

declaraciones de uno y otro gobierno en lo referido, sobre todo, a la *presencialidad* y sus significantes asociados (educación, escuelas, colegio, adaptación).

En un primer momento, en lo que va desde mediados de marzo hasta mayo de 2020 (ver nota al pie de la página 4), la presencialidad para el gobierno nacional estaba asociada a una mirada negativa que coincidía con el máximo propósito de resguarda a la gente en los domicilios a fin de no propagar el virus. En ese sentido, se pueden encontrar las declaraciones relacionadas a la presencialidad en las escuelas. Ya el 26 de marzo Alberto Fernández decía que “(...) *el inicio de clases puede esperar*”, a lo que retomaba luego:

“Si algo que no me urge es el inicio de clases. Después vemos como compensamos esos días. No tiene mucho sentido subir a un chico o un adolescente a a un colectivo para que termine infectado a esa edad. Eso puede esperar” (Infobae, 26/3/2020).

Poco más adelante, el gobierno ratificó esta decisión: “*Tenemos tiempo porque siempre digo que no es muy importante si un chico termina el primario tres meses antes o tres meses después*” (Página 12, 3/4/2020).

Al agregar que “*los chicos seguirán sin ir al colegio*” y al incorporar la cuestión de la “*recuperación de clases*” como posibilidad de compensación al no ir, se estableció una asimilación entre clases y presencialidad que no admitía, por omisión, la idea de que la virtualización es una sustitución de las clases propiamente dichas.

"Estamos evaluando la posibilidad de flexibilizar el aislamiento, no levantarlo, y permitir que de a poco algunas otras actividades vuelvan a operar. Pero seguramente los chicos seguirán sin ir al colegio" (Página 12, 4/4/2020).

Entonces, al negativizar la idea de la *presencialidad* (miedo a la circulación del virus), y al mismo tiempo no dando oportunidad a pensar estrategias educativas que tengan la tecnología educativa como un vector que transforme el concepto de “clases”, se refuerza de este modo la noción (a veces implícita, otras más consciente) de que había una suspensión de clases. Esto, se verá después, redundó en un “regreso a clases” que el gobierno de la Ciudad utilizó como una de sus premisas fundamentales, a pesar de que

en un principio se habló de *continuidad pedagógica*⁷³ para referirse a la posibilidad de educarse domiciliariamente.

Lo interesante, que luego extenderemos en la argumentación, es notar que, sea por instrumentalizar la tecnología (como si la disposición y acceso en los domicilios fuera equivalente a un uso educativo provechoso para los actores), sea por la demonización y posterior fetichización de la presencialidad como similar a “clases”, se deja en un lugar subsidiario la tecnología, subordinada a su función de prótesis, y no de entorno⁷⁴.

En el caso del gobierno de la Ciudad, encontramos a través de Larreta que, a pesar de hacer acuerdos con el Gobierno nacional (*Clarín*, 3/6/2020) respecto de la presencialidad progresiva, las nociones relacionadas a la presencialidad fueron siempre abordadas con un ángulo diferente. En principio, no se tornó negativa en palabras de los funcionarios, sino que, sea por Larreta, Quirós o Acuña, la presencialidad fue un horizonte de retorno en las declaraciones tempranas:

“(Hacer un) protocolo de reapertura de escuelas en conjunto con expertos, para analizar quiénes, cuándo y cómo podrían regresar presencialmente” (destacado propio, *Clarín*, ídem).

Este protocolo, de acuerdo al Jefe de gobierno porteño,

“Según señalaron los especialistas,(...) daría a los niños, niñas y adolescentes un horizonte de futuro para la reapertura de las escuelas (...)” (*Clarín*, ídem).

73 Pasado el tiempo, algunos artículos mostraron el déficit de utilización por parte de los docentes de los recursos educativos puestos a disposición por el Ejecutivo Nacional, por motivos que exceden los propósitos aquí planteados. Un informe sobre el déficit que señalamos puede leerse aquí: <https://chequeado.com/ultimas-noticias/alberto-fernandez-ante-la-necesidad-de-suspender-las-clases-presenciales-situacion-que-tambien-se-verifico-en-190-paises-el-gobierno-nacional-y-las-24-jurisdicciones-desplegaron-recursos-e/>

74 En el capítulo anterior de las nociones sobre tecnología educativa, podemos hallar conclusiones al respecto, en aquellas corrientes que eliminan del propósito del uso de tecnología la posibilidad de pensarla como entornos de relaciones complejas, no solo como “aparatos” al servicio de un “contenido” determinado (ver desde la página 23 hasta la 34).

En junio ya se evidenciaban, producto de las tensiones entre los gobiernos, una diferenciación respecto de la presencialidad en los colegios, y la flexibilización de la cuarentena en general. Podemos verlo reflejado en las palabras de Quirós en una reunión con la Coalición Cívica (uno de los agrupamientos de la coalición de gobierno de la Ciudad):

“Estamos ocupándonos. Tenemos un número alto de contagios, pero estable y controlado. Las decisiones que estamos tomando, las tomamos en base a datos y evidencia” (Infobae, 1/6/2020).

Luego veremos, con más detalle, las diferentes posiciones respecto de los términos-emblema que hemos escogido como anclajes del corpus, pero podemos anticipar, por caso, que si en el gobierno nacional la *presencialidad* es demonizada al son de las políticas de confinamiento, en la Ciudad siempre es un anhelo de retorno rápido, a pesar de que en términos de virtualización, la labor del gobierno nacional en los programas *Seguimos Educando*, no se corresponde con la mirada más tecnológica que por momentos veremos tiene la ministra de educación de la Ciudad.

Como conclusión provisoria, podemos tomar en cuenta que a pesar de que el consenso en los primeros días y meses fue un producto del desconocimiento científico y social sobre el virus en general, con el transcurso del tiempo y las inquietudes (sobre todo económicas) fueron determinando y cercando las posibilidades de la *eternización* del confinamiento. Y si bien, esto no es ajeno a las políticas globales respecto del virus, podemos identificar ya al inicio un modo discursivo diferencial en los estilos de gobierno, que retroactivamente, permiten entender las posiciones políticas en las crisis posteriores⁷⁵.

Lo que se observa también (y en esto hay coincidencia entre discursos), es que hay una asimilación entre clases y presencialidad, que se manifiesta incluso ya en julio, cuando Quirós habla de la posibilidad de retomar en un futuro “la actividad” (ya dijimos, da cuenta de que la virtualización no se entiende como continuidad pedagógica):

75 Como es lógico, no desconocemos otras variables que se ponen en juego a la hora de entender los estilos: por ejemplo la responsabilidad mayor está puesta en el Ejecutivo nacional, de allí quizás se explique el afán de difundir lo que puede ser visto como un “fanatismo” por el encierro, que se corresponde con la dotación, por caso, de camas hospitalarias y re-construcción del sistema sanitario para hacer frente a la inevitable infección masiva de ciudadanos por el virus circulante.

“En esta enfermedad hacer futurología es muy difícil. Creo que vamos a encontrar la forma de retomar algún formato de actividad educativa” (Quirós, Página 12, 3/7/2020).

Del mismo modo, en un contexto de mediados de año, las aperturas mínimas provocaban re-contagios y nuevas preocupaciones, y Quirós modera el tono de la diferencia pero siempre deja entrever que la Ciudad quiere abrir en cuanto pueda políticamente: “(...) *no se pudo decir cuánto (volverán las clases) pero sí que la Ciudad está preparada*” (Página 12, ídem).

c. Distancia /puentes / vínculos / lazos

Además de la virtualidad y la presencialidad como significantes que ordenan un campo semántico de primer orden en los discursos que analizamos, la idea de *distancia* y junto a ella sus derivaciones (*puentes, vínculos, lazos*), cobran una doble dimensión que consideramos importante interpretar:

Por un lado, la idea de que la distancia y el distanciamiento fueron vocablos muy circulados por el asunto de la emergencia sanitaria. Construida desde el principio como política de difusión preventiva (y como efecto de esa misma política), la distancia estuvo asociada, fundamentalmente, a la existencia del virus y su transmisión, al efecto de contagio por la ruptura de ese distanciamiento, y por la asociación compulsiva entre salud y distancia.

Esto nos resulta interesante, por el segundo motivo que introducimos “distancia” en este cuadro, y es la importancia de la palabra dentro del contexto de la tradición de la *educación a distancia*, donde la distancia manifiesta la “presencia de una ausencia”⁷⁶ y el puente o medio capaz de intervenir para reducir la imposibilidad de comunicación entre sujetos del aprendizaje, que no se encuentran en un mismo espacio y lugar.

⁷⁶ Referido a la distancia, es interesante notar, de acuerdo a Durham Peters (2014), la raíz escolástica del término “comunicación” y su vínculo con el término *actio in distans* (acción a distancia) (107). Más específicamente en tecnología educativa, la *educación a distancia* es un concepto que no se puede entender divorciando cada palabra del concepto (García Arieto, 2001: 22).

De este modo, el terreno sobre el que operamos en este caso, supone una mirada analítica que entienda de la complejidad material y simbólica para trabajar con las representaciones sociales respecto de la tecnología educativa que estos discursos ponen en la superficie, puesto que se entrecruzan en un marco de referencialidad semántica e ideológica más amplia, en el que la distancia ocupa este lugar de disputa de sentido y ambigüedades de significados.

En este punto cobra relevancia la idea de *polifasia cognitiva* de Sandra Jovletovich (2008), en la medida en que

“(…) el conocimiento debe verse como una forma dinámica que emerge continuamente. La dinámica de la forma representacional le permite la variación y la capacidad de contener tantas racionalidades como sean necesarias para la infinita variedad de situaciones socioculturales que caracterizan la experiencia humana” (445-446).

Por ejemplo, en el discurso de Alberto Fernández encontramos más de 17 menciones referidas al distanciamiento social, y solo 1 a la educación a distancia. Al mismo tiempo, el 4 de junio de 2020 se puede encontrar en el diario *Infobae* que el gobierno nacional está advertido de la dificultad para realizar actividad física adecuada y vincularse con pares (4/6/2020).

En consonancia con la cuestión de la *distancia* y todo lo que ella implica, el gobierno de Larreta también colocó la distancia como elemento indispensable del cuidado, pero con el correr del tiempo se asoció, en el imaginario, a la “ausencia de clases” (soslayando entonces que el *vínculo* con la educación seguía vigente a través de la virtualidad).

En una nota del 20 de agosto se habla de que los alumnos son en total “(…) 245.500 alumnos, y es un 2% el que no pudo participar de la educación a distancia” (Clarín) y el ministro de Salud, para referirse al protocolo de vuelta a clases denominado

*Conectate en la escuela*⁷⁷ dice: “El protocolo es muy seguro. Busca evitar un daño social irreparable en los niños que perdieron su vínculo con la escuela y el proceso educativo” (Página 12, 26/8/2020). O bien:

"No es un tema de conectividad y tecnología; es más profundo que tener conectividad. Queremos ir a ver niño por niño y comprender el contexto familiar, social y cultural para ver por qué perdieron el vínculo y poner al Estado a disposición para darles oportunidades", afirmó el ministro (ídem).

4.3 Segunda etapa: presencialidad reducida y “burbujas”

La producción más nutrida de resoluciones y normativas respecto de la educación, la tecnología y la convivencia en todos los niveles se dio fundamentalmente en la primera parte del período que aquí analizamos. Sin embargo en la segunda etapa (relacionada con la progresiva presencialidad y las “burbujas”) se produjo mucho material reglamentario de acompañamiento a esta transición.

Los documentos emitidos, como ya hemos indicado anteriormente, son formulados por diversos actores que conforman el Estado nacional: por un lado, la jefatura de gabinete y las resoluciones presidenciales; por otro el Consejo Federal de Educación (CFE); el Ministerio de Educación y, también, para el nivel superior, el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN).

En detrimento de las particularidades que cobra cada uno de los niveles, que fuimos analizando a través de los cuadernillos *Seguimos Educando* (en los primeros niveles), y las concepciones sobre la virtualidad en educación universitaria, que recabamos a través de algunas manifestaciones públicas de los funcionarios competentes, aquí construiremos una voz oficial tomada fundamentalmente de las posiciones generales de

⁷⁷“El plan se denomina “Conectate en la Escuela”, y contempla la habilitación de espacios acondicionados que pueden ser aulas o SUMs que cuentan con el equipamiento y la conectividad necesarios para desarrollar las diferentes actividades virtuales pedagógicas. El protocolo establece que se habilitarán 634 escuelas en total, (464 primarias y 170 secundarias), con un máximo de de 15 chicos por cada una”. Ver en: <https://www.perfil.com/noticias/sociedad/ciudad-buenos-aires-presento-protocolo-para-regresar-clases-desde-31-agosto.phtml>

la percepción respecto de las tecnologías y la educación, con el contexto determinado de las resoluciones correspondientes.

Como hemos indicado, en este triple abordaje (normativa, cuadernillos, funcionarios), aquí resalta la vinculación dialéctica entre normativa y discursos públicos, permitiéndonos reconstruir las representaciones que se evidencian en el corpus respecto de los temas que nos ocupan.

Consideramos que muchas de las conclusiones de la primera etapa (presencialidad asociada a clases; continuidad enunciada pero refutada en algunas prácticas; virtualización de la enseñanza en modo instrumental) se exacerban en esta segunda, porque la “burbuja” y la ansiedad relativa a la vuelta a los colegios reaviva el núcleo de la concepción sobre educación que tienen los diferentes gobiernos y qué rol ocupa la tecnología en esa concepción.

Entre julio y octubre de 2020, ya lo hemos dicho, se fue configurando la posibilidad de un retorno paulatino a la presencialidad, que se terminó de efectivizar, primero, en febrero, y finalmente, en septiembre de 2021. La neutralidad en el tono discursivo que, muchas veces, se encuentra en las leyes, resoluciones y normativas, son reflejados, refractados o discutidos en el decir público de los funcionarios involucrados. Como vimos en el apartado anterior, la disputa entre gobiernos (nacional y CABA) respecto del retorno de la presencialidad, y la demanda de noticiabilidad⁷⁸ por parte de los portales y periódicos web, construyen dentro del corpus una emisión permanente de contradicciones, directivas y performatividades discursivas que hay que atender.

El 27 de julio de 2020, por caso, el CFE emitió la resolución 364 de “*Protocolo marco y lineamientos federales para el retorno a clases presenciales en la educación obligatoria y en los institutos superiores*”. Este protocolo, con el antecedente de las resoluciones de cuidado, de prevención y también de continuidad pedagógica establecidos en el anterior período en que la agudeza y también el desconocimiento

78 Por noticiabilidad, entendemos la definición que brinda Wolf: “(...) un conjunto de requisitos que se exige a los acontecimientos, desde el punto de vista de la estructura del trabajo en los aparatos informativos y desde el punto de vista de la profesionalidad de los periodistas, para adquirir la existencia pública de noticia” (1987: 216).

sobre el COVID permitió un re-acomodamiento de la organización escolar, le añade la creación de un Consejo asesor para el regreso presencial (res. 423/20 del Ministerio de Educación).

Es decir, el Estado nacional realiza la propuesta de una mesa para decidir las características que tomará el regreso paulatino a la presencialidad, y con ello, la actualización de las decisiones basadas no solo en supuestos educativos sino, por supuesto, en criterios “*técnicos y científicos*”, y basado en la experiencia internacional.

Esta resolución, de julio, entonces, se propone:

“(…) elaborar protocolos de alcance federal que establezcan las condiciones para el reinicio de clases presenciales, las exigencias en torno al distanciamiento social, normas de seguridad e higiene y elementos de cuidado y brindar información y recomendaciones sobre las medidas de actuación frente a la presencia de casos sospechosos y/o diagnosticados en las aulas, conforme a los lineamientos de la autoridad sanitaria nacional” (CFE, res 364/2020).

El protocolo se divide en procedimientos que incluyen generalidades (lineamientos 1 y 2, p.), acciones previas (p.5), acciones durante la apertura (p.6), y luego protocolos específicos de actuación en caso aparición de casos sospechados o confirmados de contagio (de niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos/as).

Las menciones a la tecnología contienen información relacionada, sobre todo, al cuidado del personal y de los estudiantes que interactuarán, por primera vez en mucho tiempo, con el virus circulante. Para ello, llama a nutrirse de todos los medios disponibles para establecer este tipo de campaña, por ejemplo:

“Generar información de fácil lectura y acceso, como pósters y cartelería, complementado con otras modalidades como páginas web, redes sociales, email, y otras que se consideren convenientes, colocándolos en puntos de ingreso y egreso y aulas, baños, patios, etc., sumado a material audiovisual sobre prevención y cuidado que se disponibilice” (Acciones durante la reapertura, lineamiento 4.10, p.6).

Luego de estos marcos, hay lineamientos pedagógicos generales (p.12), que a pesar del carácter aséptico del discurso (enumeración de directrices), contienen las

ideologizaciones respecto del modo de pensar la tecnología y las relaciones de aprendizaje que venimos estudiando aquí. Vemos:

“Aprovechar la contribución de las experiencias de apoyo escolar (redes) y de alfabetización, como colaboradores de las políticas y actividades educativas desde una perspectiva comunitaria y situada” (8.32, p.16).

La campaña masiva y múltiple que el Estado se propone en esta nueva etapa, privilegia nociones instrumentales de la tecnología (como en el lineamiento 4.10), pero es interesante notar cómo aparece una concepción en el enunciado del lineamiento 8.32 más relacionado con lo *comunitario* y *situado*. Podemos inferir, luego comprobado por un documento de 2022, que la experiencia del primer confinamiento contribuyó a perspectivas menos instrumentalistas de la tecnología, y la necesidad de generar situacionalidades que vayan más allá de esas nociones más mecánicas. Entender al “medio” no como lineal sino intermediador y a las plataformas como posibilitadoras y configuradoras de acciones (Van Dijck, 2016). De todos modos, las limitaciones del formato discursivo de la normativa, privilegia el registro *performativo*⁷⁹ de la enunciación, por sobre el balance o la descripción.

Ahora veremos cómo, en paralelo, se producían discursos y pronunciamientos públicos que (como vimos en el apartado anterior sobre la etapa más dura del confinamiento) evidencian el modo de pensar de los sujetos discursivos estatales las cuestiones que aquí nos interesan.

4.3.1 La transición a la presencialidad

El gobierno nacional, en esta etapa transicional hacia la plena presencialidad, fue construyendo un discurso de *seguridad y salud* –relacionado con la impronta que le dio en la etapa anterior pero al mismo tiempo forjado por la secuencialidad que lo llevó a enfrentarse al gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Por eso, los discursos que encontramos, que no pueden leerse sin relación a otros, van encontrando leves mutaciones

⁷⁹ En cuanto a la *deseabilidad* de un discurso normativo, como promoción de acciones que aseguran lo que promueve, se puede ver el registro performativo del discurso – es decir, aquel que instaura la acción que enuncia. Ver diferencias generales y en el marco del discurso político en Emerich (2010), Peña Ochoa (2019) o Hugo Aguilar (2007).

pero cuya impronta inicial se promueve, se potencia o se combate según quienes son los interlocutores explícitos o implícitos.

Como veremos luego, los condicionamientos económicos y políticos que fueron constriñendo el discurso que privilegia la salud para enfrentar la pandemia, tuvo que dialogar y contestar las diferentes manifestaciones de rechazo a un confinamiento masivo y extendido, que también impactó en las representaciones sociales respecto de lo educativo.

Por ejemplo, si en la primera etapa tomamos en cuenta que la tecnología es vista como instrumento que garantiza una continuidad pedagógica, y eso queda subordinado en el discurso respecto de la presencialidad, vemos que hacia la transición el gobierno de la Ciudad empieza a incorporar públicamente una necesidad de “retorno a las aulas” pese a ser también quienes más hincapié hacen en la “digitalidad” necesaria para una “escuela de futuro”.

La viceministra de educación del gobierno nacional, Adriana Puiggrós, quien luego fue asesora presidencial cuando renunció a su puesto con diferencias con el ministro Nicolás Trotta, dijo:

"En algún momento hay que volver. La presencialidad es el eje del proceso educativo. ¿Cuándo? Eso lo tiene que contestar las autoridades sanitarias. Creo que no hay que apresurarse, se está avanzando en la vacunación: es necesario esperar a que estén todos los docentes vacunados" (Clarín, 16/1/21)

Meses antes, con acuerdo del gobierno nacional, Larreta manifestaba la decisión “irremplazable” de la presencialidad como horizonte:

"Ya acordamos con el ministro Trotta la posibilidad de abrir algunas escuelas para que todos los chicos que hayan tenido algún problema de conectividad en sus casas puedan acceder a una computadora y a Internet. Siempre con turno previo y con protocolos" (Clarín, 14/8/20).

La progresión en el retorno a aulas, la diferencia de tiempos por provincias, y también el carácter experimental de esa vuelta, permite construir un arco discursivo compuesto por textos de diferentes meses, que entre mediados de 2020 y principios de 2021 permiten rastrear elementos y huellas que remiten a estos problemas mencionados.

La aparición de cantidad de menciones a la “presencialidad” como preocupación fue rigiendo la agenda mediática y política a medida que avanzaba el relajamiento producido por una combinación de extensión de la ampliación de la vacunación en la población, conocimiento más consistente sobre el virus y presión económica y social contra el confinamiento⁸⁰.

En este período, además, empieza a manifestarse con mayor amplitud las posiciones diferenciadas entre la ministra de educación de CABA, Soledad Acuña, y el gobierno nacional a través del ministro Nicolás Trotta.

Los sintagmas que podrían caracterizar el período son:

- *presencialidad cuidada*, por parte del gobierno nacional y
- *presencialidad plena*, por parte de CABA.

Como toda representación, un fuerte componente de estereotipación guía esa discusión ideológica, si tenemos en cuenta que una presencialidad cuidada puede ser plena, y al mismo tiempo una presencialidad plena puede tener elementos de cuidado que no se contraponen (en principio) con la noción de salud y de contagio que se fueron construyendo en el imaginario social en los meses anteriores.

80 Hay muchos trabajos sobre la presión para el regreso a la presencialidad. Podemos destacar dos, más allá del tema en Argentina. Uno de Sotelo Valencia de 2021 denominado *Teletrabalho, plataformas digitais e superexploração no capitalismo post-pandémico*; o bien Allora y Gambina (2022), *Crisis del capital y pandemia. Los desafíos para Nuestramérica*.

Esta polarización bien ubicada, convive, como hemos dicho, con expresiones que dialogan en forma tensa con la organización discursiva más general, por ejemplo en el siguiente argumento de Trotta:

"(...) si tiene que haber una disminución de la presencialidad para reducir la circulación de personas, no debería implicar la suspensión absoluta de clases en las aulas como primera medida" (Clarín, 15/4/21).

La organización discursiva del gobierno de la Nación tuvo como contraparte el discurso de Padres Organizados⁸¹ que en mayo de 2021 le piden una audiencia al Papa Francisco para que interfiera sobre la apertura de las escuelas –en el imaginario, entonces, el gobierno de la Ciudad se comportó como un vocero de esos padres.

Simultáneamente, el mismo gobierno empezó con la apertura de colegios con mucho rechazo de gremios docentes, lo que coloca al gobierno de la Nación –en el espectro mediático, como aliado de los gremios, con esa premisa de la “salud” asociada al “cuidado” y la no circulación como sus baluartes:

-Padres organizados / Gobierno de CABA

-Gremios docentes / Gobierno Nacional

81 *Padres Organizados* es una red nacional con el objetivo de “(...) demandar a los gobernantes el derecho constitucional a la educación de todos los niños y adolescentes de Argentina” (tomado de la presentación de su página web, creada el 16 de septiembre de 2020), por un “(...) pequeño grupo de ciudadanos que enunció por primera vez ese reclamo”. En 2023 ya consignaban en su actividad más de 100 ciudades de 22 provincias de todo el país (*Infobae*, 17/8). Su sugestiva aparición en pandemia aviva las consideraciones sobre su alcance y objetivos (*Revista Anfibia*, <https://www.revistaanfibia.com/las-familias-pueden-definir-las-politicas-educativas>), y también coloca un manto de opacidad respecto de su financiamiento y construcción (<https://cn365.com.ar/2021/05/05/quienes-son-los-militantes-del-pro-que-encabezan-padres-organizados-en-entre-rios/>).

Los Padres Organizados (carta del 9 de mayo de 2021 al Papa Francisco), sintetizan que “(...) los niños han atravesado los últimos 18 meses sin asistir a clases” y luego agregan: “las escuelas cerradas solo acentúan el desastre”⁸².

En otra circunstancia, Pablo Houghton, miembro de Padres Organizados, dijo:

“La vida diaria de nuestros hijos va a cambiar. La presencialidad no se reemplaza con la virtualidad. Las autoridades insisten en aclarar que no fue un año perdido, pero la verdad es que los chicos que menos tienen no se conectan con la escuela” (Infobae, 14/5/21).

En la premisa de Houghton hay una universalización de una idea de acceso respecto de las clases populares (“los que menos tienen”) pero sobre esa racionalización discursiva hace pasar una generalización que abarca a la clase media (“la vida de nuestros hijos va a cambiar”).

En estos testimonios encontramos, nuevamente, la asimilación de continuidad/virtualización por parte del gobierno, y la semejanza entre presencialidad/continuidad por parte de sus oponentes, que vuelve a colocar la representación que se tiene de la *tecnología educativa*, a merced de las urgencias, con poco lugar para el despliegue.

Esta preparación del siguiente período, van estableciendo actores claramente diferenciados en el campo discursivo, a diferencia de la primera etapa que habíamos denominado *de consenso*. De este modo, la organización del debate, desde el punto de vista ideológico, van construyendo polos a uno y otro lado del debate, y la polémica va naturalizando puntos de vista que olvidan –de uno y otro lado- elementos argumentativos con evidencia empírica⁸³.

82 Se puede ver la carta completa en: <https://www.infobae.com/sociedad/2021/05/11/padres-organizados-le-pidieron-al-papa-francisco-que-interceda-ante-alberto-fernandez-por-la-apertura-de-las-escuelas/>

83 En paralelo, la proliferación de fake news y el papel que ha tenido en el período de la pandemia. Algunos trabajos: Tuñón Navarro (2021), Gimeno Gimeno (2021), Fernández Barrero, López Redondo (2022).

Otra muestra de la polarización iniciada, para el mismo período (mayo de 2021), son las palabras del presidente, que ante la vuelta a la presencialidad por parte de la provincia de Mendoza, dijo “(...) *están jugando con fuego, van a quemar la gente*” (Página 12, 31/5/21)⁸⁴.

En la tercera etapa, que se termina de materializar en febrero de 2021, con el primer retorno a la presencialidad, la agudeza de la polémica entre Trotta y Acuña se verá con más preeminencia. En esta transición, como muestra ratificatoria del proceso de diferenciación entre gobiernos, encontramos la declaración de Acuña de noviembre de 2020, que si bien aclara que las clases “(...) *seguirán siendo virtuales*” (Página 12, 7/11), luego plantea que “(lo virtual) *no está planificado como sería este caso. No es algo bueno para todos los niveles*”.

Podemos reconocer como una de las primeras veces que se explicita la virtualización, y los límites de la tecnología tal como está planificado en la currícula educativa. La ministra pone en palabras no solo la diferencia con el gobierno nacional, sino una concepción de la educación mediada por tecnología (EMT) que necesita (ya hemos mencionado Cabrero Almenara, 2003, entre otros) de una incorporación planificada:

“(...) es un complemento que la pandemia nos trajo y que se incorporó a la enseñanza, pero para nosotros la presencialidad ya no puede ser reemplazada por la virtualidad. Entonces preferimos recuperar estos tres días de manera presencial, sobre todo para los más chicos” (Infobae, 21/5/21).

84 A pesar de estar trabajando en el nivel discursivo, de materialidad significativa y producción de enunciaciones para encontrar regularidades y discusiones respecto de las representaciones sociales en cuestión, no podemos obviar la situación específica de circulación del virus que nos permitan entender los movimientos discursivos, también, en ese plano. Por ejemplo, mayo 2021 marca un nuevo “brote” de virus masivo, que también puede explicar los testimonios aquí detallados. Este rebrote fue conocido en Argentina como la “segunda ola” (de contagios). Se puede ver el informe por semana aquí: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2021/06/sala-04-6_se22.pdf (en la pág. 8 el detalle del rebrote). Otra fuente para los datos: <https://datosmacro.expansion.com/otros/coronavirus/argentina?anio=2021>.

Para cerrar este apartado, es interesante notar que, más allá de las diferencias políticas entre gobiernos y la planificación educativa para el período, muchas veces la contrastación entre posiciones obedece a la construcción de representaciones que están forzadas a diferenciarse por el mapa de representaciones general y la posición que cada actor ocupa en la trama discursiva.

Encontramos eco en lo que dice un autor respecto de las generaciones de representaciones, su movilidad y su dialógica construcción en un campo más general del horizonte discursivo:

“Al reconocer que las representaciones son al mismo tiempo generadas y adquiridas, le quitamos ese lado preestablecido, estático que ellas tenían en la visión clásica. Lo que cuenta no son los substratos sino las interacciones” (Araya Umaña 2002: 22).

4.4 Tercera etapa: efectivización de la vuelta a la presencialidad y debates

Para comprender la complejidad discursiva de un problema multidimensional que fue transformando la posición de los participantes con el desarrollo de la pandemia, vamos a encontrar en esta tercera etapa cómo la manifestación diferenciada de Trotta respecto de Acuña, si bien en un principio encarnó las posiciones visiblemente polarizadas entre gobiernos, luego fue impactando en el mapa total de discursos –al punto de que en abril de 2021 Trotta reconoce que vivió “(...) *un momento de zozobra*” (Clarín, 22/4/21) que, según algún medio, casi lo deja fuera del gobierno nacional por diferencias internas⁸⁵.

Esto es lo que Soto Villagrán y Baeza (2008) atribuyen a los imaginarios sociales en lo referente a la historicidad de los mismos, la necesaria transformación o estabilización operada a través del tiempo (312). Factor que no es menor, sobre todo si se trata de un

85 "Había diferentes miradas que se venían planteando en el marco de las distintas reuniones. El Presidente escuchó la posición que tenía el Ministerio de Educación y la que tenía Carla Vizzotti (de Salud) y saldó el debate con su decisión (...) yo no presenté mi renuncia, fue un momento de zozobra, pero tengo que reconocer algo muy valioso: el Presidente se hace responsable de la carga que implica gobernar" (textual de entrevista a Trotta en América TV, citado en Clarín de la fecha indicada).

tema ajustado a las circunstancias coyunturales, y donde lo que en un momento determinado puede haber significado una cosa, en la siguiente puede mutar a otra. Gutiérrez-Vidrio (2019) también enfatiza el carácter históricamente situado de cada discurso (109).

Como se dijo, fue en febrero de 2021 que se materializó formalmente el *primer retorno a la presencialidad en los colegios*.

Una serie de postulaciones de Larreta establecieron el *tono* en que se daría la discusión en el año que comienza:

“No podíamos permitirnos otro año sin clases presenciales” (Clarín, 17/2/21).

“Cada día perdido no se recupera, cada día que los chicos no están en el aula se pierden la posibilidad de aprender”

"La suspensión de las clases presenciales afecta también el bienestar emocional de los chicos, 70% de los chicos dieron señales de depresión o soledad el año pasado por no poder estar interactuando con sus compañeros” (Clarín, 21/1/21).

“Lo presencial es la regla y lo virtual la excepción” (Clarín, 21/1/21).

Larreta hablaba de que: “(...) *todos los expertos del mundo señalan la necesidad de la presencialidad*” (Clarín, 19/4/21). El difuso “*todos los expertos*” permite la suficiente ambigüedad y recurso a la voz de autoridad legitimadora, mientras que la *necesidad de presencialidad*, transforma la frase agónica en una candidata a insertarse en la circulación mediático-representacional con éxito.

Los sintagmas de ese tipo, involucrados en la circulación masiva y veloz, contienen las características que ya hemos analizado, de la ideologización del *sentido común* para sumarse a la postulación de soluciones políticas basadas en “las necesidades del público”. Muchas veces estos postulados adquieren las características del *rumor*, en

cuanto a su asociación con la intertextualidad, la “deformación” de la veracidad en aras de objetivos verosímiles (aunque no necesariamente verdaderos) al decir de Zires (1995: 169).

Del otro lado del campo representacional, es interesante notar el viraje del gobierno nacional desde la diferencia de *presencialidad cuidada, responsable* (febrero) hasta lo que ya hemos anotado como “*juegan con fuego*” de mayo de 2021.

Las representaciones sociales e imaginarios, lejos de agotar su potencia o incorporación en los sujetos de acuerdo a la indicación de un discurso determinado, es un proceso de construcción, a veces paulatino, a veces de un golpe, pero que no son “de la noche a la mañana”. Aquí destacamos la noción procesual de Moscovici (1979:17-18) y Jodelet (1984), no solo en lo relativo a la construcción de conocimiento sino también de ideologías encarnadas en el sentido común (*representación social*).

Por lo tanto, la indicación ambivalente de una autoridad determinada (por ejemplo, el Estado), no elimina la representación previa de los sujetos interlocutores ni tampoco modifica conductas por simple indicación.

El tiempo que tarda en encarnar un significado determinado en la subjetividad va más allá de los cálculos y la intencionalidad de los sujetos actantes.

La siguiente serie que encontramos, muestra la urgencia en que se basa la decisión del gobierno nacional, y luego la repercusión en su discusión con la Ciudad (reforzando el polo: “no quiere clases vs privilegia las clases” o “no piensan en la salud de los niños vs piensa en la salud de los niños”), etc.

Dice Alberto Fernández:

- "He estudiado en la última semana el movimiento que genera la puesta en marcha de la educación presencial y es francamente alarmante: no sólo se mueven alumnos, se mueven docentes, no docentes, transportistas, padres y madres, un número muy importante de gente, que representa casi un tercio de la circulación" (Página 12, 16/4/21).

"Desde que volvieron las clases la curva ascendió precipitadamente" (Página 12, 16/4/21).

"No es solamente eso (las escuelas abiertas) hay que ver cómo las madres se agolpan en las puertas y los contagios se pueden dar más fácil, ver cómo los chicos juegan entre sí a cambiarse el barbijo" (aclarado en la nota, Clarín, 15/4/21).

"En los colegios la gente no se contagia, el problema es que en la movilización hacia el colegio y en la salida están los contagios. Algo muy parecido pasa en los lugares de esparcimiento" (Infobae, 16/4/21).

El jefe de gobierno Larreta, más adelante (julio), construye su discurso sobre la base de la *necesidad*, y elocuentemente coloca a la virtualidad del lado de la *ausencia de clases*, aunque incorpora el verbo "cursando".

"Los jóvenes universitarios necesitan volver a las aulas. Llevan ya tres cuatrimestres cursando en la virtualidad" (Infobae, 7/21).

4.4.1 Virtualidad/presencialidad en el debate Larreta-Cafiero

Respecto del rebrote y la ascendente curva de contagios detectada a fines de mayo y abril de 2021 (que consignamos algunas páginas atrás), también se suscitó un debate entre el gobierno de la ciudad (a través de Larreta y Quirós), con respecto a las declaraciones de Santiago Cafiero, jefe de gabinete del gobierno nacional.

Lo interesante de destacar, en el marco del análisis que venimos desarrollando, es que el gobierno nacional edificó a través de estas declaraciones, una profusa mención a la necesidad de *virtualizar* el aprendizaje, en contraposición a la preocupación del gobierno de CABA respecto de esa presencialidad que se había materializado, por fin, a comienzos de 2021.

Cafiero mencionó que “(...) *todos preferimos la presencialidad, pero necesitamos la virtualidad*” (Ámbito, 18/4/21), a la vez que, dirigiéndose al gobierno de la ciudad y los gobiernos provinciales que preferían la virtualidad “*no confundan más a la gente*”. La necesidad epidemiológica y política de bajar la tasa de casos en el AMBA, volvió a poner en los titulares la cuestión de una virtualidad, que ya había sido dejada de lado en la agenda pública.

Como respuesta, que no tardó en llegar, el 29 de mayo de 2021 Larreta sostuvo la idea de alternar presencial, virtual y presencial/virtual en los últimos años de la secundaria:

“(...) los más grandes tienen mayor autonomía y facilidad para seguir una clase virtual. Y son los que más usan el transporte público” (Página 12, 29/5/21).

Y al mismo tiempo, se mencionó la posibilidad de aumentar en miles de millones de pesos en becas para mejorar la conectividad.

La *virtualidad* se esgrime como disputa al interior de las coordenadas de un debate político, en el cual se coloca como sustituta de emergencia para la relación pedagógica, aunque no se expliquen los modos en que se representa esa educación mediada, para que se instaure una verdadera relación de aprendizaje.

En esto, vale recordar, también enfatizaba en febrero del mismo año Santiago Cafiero, cuando se refería a la conectividad y al denominado Plan Juana Manso⁸⁶.

4.4.2 2021: Del consenso al disenso

86 Se reafirma el Repositorio Digital de Contenidos (a la manera del *Seguimos educando*), a la vez que se planifica una entrega masiva de notebooks y un plan nacional de conectividad, en el marco de una planificación del año que –se presumía– contendría una hibridez implícita en el país, donde suben y bajan periódicamente los casos de contagios del virus, pero aún no aparecía la vacuna como fuertemente instalada, ni la presencialidad de los colegios como una “nueva normalidad”.

Hemos apuntado que ya desde inicios de 2021, la cuestión giró en torno a la *presencialidad*.

El Consejo Federal de Educación, en febrero, promulgaba “*de forma escalonada*” priorizar la apertura de las escuelas y la reanudación de clases presenciales en todo el país (Res. 387/2021).

Aunque esto se haya hecho efectivo a partir de julio y con firmeza en septiembre (debido a las olas de re-contagio, y demás circunstancias señaladas), es interesante notar en la justificación de la presencialidad, no solo la experiencia acumulada en relación al virus, la puesta en condiciones de los colegios, etc, sino también la concepción de la *tecnología educativa* que se esgrime en los comunicados.

En los apartados relacionados a la planificación de la enseñanza, hay una serie de indicaciones que, por un lado, manifiestan una concepción de la presencialidad que, de modo irremediable, debe componerse en tándem con la virtualidad por la cuestión de la socialización, y además, para suplir las faltas hogareñas que muchos estudiantes tienen en lo relacionado con lo virtual. Por ejemplo, en el artículo 14 se habla de sostener el trabajo colaborativo y “*(...) la escolaridad bajo la forma no presencial en el caso que hubiera estudiantes que no pueden asistir a la escuela por pertenecer a grupos de riesgo o en caso que la situación epidemiológica exija suspender temporariamente las actividades presenciales*”.

A su vez, en el punto f se especifica que la enseñanza hogareña “es continuidad” con la presencial, y se conmina a una organización del tiempo y el espacio de tal modo que sea provechosa la relación pedagógica con los objetos tecnológicos.

El artículo 15 de la resolución es elocuente para lo que nos interesa, en la medida que introduce un diagnóstico de la virtualidad en la enseñanza para el año anterior, y establece una serie de consejos para la aplicación de una hibridez que, en la práctica, debiera redundar en una experiencia con la presencialidad y la tecnología que supere las limitaciones iniciales.

En la misma resolución 387, se diagnostica que “(en el año 2020) *el requerimiento de sincronidad (video llamadas) implica una exigencia para docentes y estudiantes que no ha mostrado necesariamente correlación con mayores aprendizajes*” (artículo 15, punto d). Al mismo tiempo, se universaliza el acceso a la plataforma *Juana Manso* y se indica que quienes no dispongan de tecnología en sus entornos familiares o sociales para completar la enseñanza: “*se proveerá a las y los estudiantes de los materiales impresos necesarios para la realización de las actividades*” (art. 15, pto f).

A nivel representacional, pareciera haber mayor conciencia de las limitaciones virtuales, de la distancia entre el anhelo de continuidad pedagógica y lo que efectivamente ocurrió en 2020 (para instituciones, docentes y estudiantes), y en la normativa se genera una concepción más global de la tecnología en el aula, en los hogares y también en la relación vincular del estudiante. La pospandemia luego ratificará estas concepciones en documentos que, si bien exceden con creces lo que aquí nos proponemos, vale indicar que no ha hecho más que efectivizar la noción de “hibridez” en la circulación discursiva diaria, y la necesidad de “adaptar” el sistema educativo a las exigencias de las nuevas normalidades⁸⁷.

En este cuadro, entonces, donde la presencialidad es un objetivo explícito, y que se mostrará en el campo de lo posible a pesar de los vaivenes de la circulación viral, las posiciones entre gobiernos se endurecen en la arena pública y del consenso se pasa a la confrontación.

Una muestra es en el mes de julio de 2021, cuando Alberto Fernández debió nuevamente anunciar un confinamiento de 15 días, sus expresiones fueron, otra vez, “debo” hacerlo por el “*cuidado de la salud de todos los argentinos*” (*Clarín*, 15/7/21). Casi en paralelo, Larreta decía cinco días después que la presencialidad debiera ser “completa” y “(...) *defendimos a fondo la presencialidad. Lo último que hay que cerrar son las escuelas. Y hoy queremos ir por más*” (Página 12, 20/7/21).

87 Por ejemplo Ministerio de Educación de la Nación (2022). *Lecciones aprendidas a partir de la pandemia de Covid-19: aportes para la modelización de políticas educativas de acceso, permanencia y reingreso a la escuela de niñas, niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad educativa*, o bien el dossier “Educación y Pandemia” en la revista *Propuesta educativa* 54 de noviembre de 2020.

A la serie arriba mencionada de Larreta, añadimos una secuencia en la cual arribaba a conclusiones que lo distanciaban del todo del consenso discursivo del principio del confinamiento:

"La presencialidad es de vida o muerte" (Clarín, 19/4/21).

"Si hay que cerrar, lo último que se cierra es la educación" (Clarín, 26/4/21).

"El objetivo no sólo es retomar la presencialidad, que eso es lo obvio, sino que además tenemos que seguir trabajando para construir una educación de calidad, que garantice la igualdad de oportunidades de progreso para todos los chicos" (Clarín, 26/4/21).

Basta observar las palabras utilizadas (por ejemplo, la vida o la muerte) para notar la ocurrente polarización donde se pone la *salud* del lado de la presencialidad, operación discursiva delicada pero osada que contribuye a mostrar la preocupación de un gobierno "hacia los chicos", ya liberado del tono firme que estableció una sinonimia entre salud y reclusión (durante el 2020).

Podemos decir, metafórica y brevemente, que "*quedate en casa*" ya no se percibe como saludable en la percepción "popular".

4.4.3 La ministra Acuña como condensación simbólica de un debate

Un buen muestrario de la disputa por el significado social de la *virtualidad* y la *presencialidad* lo otorgó la ministra de educación porteña, Soledad Acuña, quien brindó una entrevista el 21 de mayo de 2021 en *Radio Continental*, que cubrió *Infobae*.

En el marco de un rebrote, la Ciudad de Buenos Aires decidió suspender las clases presenciales, a condición de recuperar los días en diciembre. El gobierno nacional, a través de Trotta, criticó la decisión por no utilizar la conectividad de la que goza la Ciudad, para virtualizar la enseñanza.

Acuña dijo:

“La virtualidad o lo remoto, menos cuando no está planificado como sería este caso, no es algo que todos los chicos puedan acompañar. No es algo bueno para todos los niveles. Sí es un complemento que la pandemia nos trajo y que se incorporó a la enseñanza, pero **para nosotros la presencialidad ya no puede ser reemplazada por la virtualidad**. Entonces preferimos recuperar estos tres días de manera presencial, sobre todo para los más chicos” (destacado propio).

“Creemos que si tenemos la posibilidad de recuperar los días de forma presencial siempre es preferible la presencialidad para todos. No altera la organización de la escuela. Los docentes trabajan hasta el 30 de diciembre, las escuelas están abiertas. En general es un proceso de aprendizaje y de profundización en la enseñanza. Lo mejor es apostar a la máxima presencialidad”.

“Antes se mantenía la presencialidad porque el resto de las actividades económicas se mantenían abiertas pero una vez que se toma la decisión acordando con el gobierno nacional de que todo se cierra, es lógico que la escuela tome ahora una decisión distinta y recuperar los días”.

Nuevamente, el apuro, las contingencias, pero también las disputas de sentido entre gobiernos, colocan a la virtualidad en la subsidiaria posición de ser un mero reflejo de una urgencia no siempre consolidada, ni practicada en sus alcances.

Complejos temas de años de postergación, como la conexión social, la accesibilidad que se presume previo a todo fenómeno de desarrollo de material pedagógico estimulante para orientar a los alumnos en una tecnología educativa, se pretende resolverlo en días:

“Macri había abandonado el plan de entrega de Netbooks que era modelo para el mundo y todos los beneficiarios de las Becas Progresar tienen derecho a tarifa social para la conectividad” (Trotta, Infobae, 21/5/21).

Para finalizar este apartado, en la que nos centramos, sobre todo, en la disputa por la significación de la virtualidad y la presencialidad en la tercera etapa caracterizada fundamentalmente por la “vuelta a clases” de 2021, haremos hincapié en un documento titulado *De vuelta en las aulas. Estudio federal sobre buenas prácticas en las escuelas para asegurar el regreso a la presencialidad*⁸⁸.

Si bien fue producido en 2022, nos interesa porque hace un balance de algunas de estas cuestiones trabajadas en este apartado.

En este compendio de diagnósticos, balances y reflexiones respecto de la experiencia educativa durante la pandemia, con el propósito de perfilar una pos-pandemia posible, el documento introduce la noción de “buenas prácticas” y también consideraciones sobre la virtualidad que refuerzan algunas de las representaciones que fueron emergiendo en el transcurso de nuestro trabajo.

Es interesante, que ya en 2022, la consideración de la palabra *cuidado* (p.50) se utilizaba en tiempo verbal pasado (“se priorizó”, etc), reflejando condiciones epidemiológicas que se orientaban hacia una satisfacción con la vacuna de una inmunización general que diera por fin la noción de una nueva normalidad.

La definición de *buena práctica* considerando el regreso a la presencialidad y refiriéndose a modalidades presenciales, bimodales, virtuales, el documento las entiende como de trabajo colaborativo, de utilización de NTIC (nuevas tecnologías de la información y la comunicación), de flexibilización de grillas horarias, de rediseño del tiempo con finalidad pedagógica, de seleccionar los saberes, de dispositivos consensuados (p.52).

Aparece la diferencia entre niveles, por ejemplo la utilización del *Whatsapp* o “redes populares” (p. 52) para una información permanente, a diferencia de otros modos de la tecnología educativa más complejas, para el nivel secundario:

88<https://www.unicef.org/argentina/media/13476/file/De%20vuelta%20en%20las%20aulas.pdf>

“(…) hay experiencias de desarrollo de tecnologías específicas, es decir, herramientas más complejas, que requieren un conocimiento determinado para su uso, como la configuración de aulas digitales móviles o la articulación de tecnologías educativas diversas (esto, en general, en el nivel secundario)”.

De la lectura del material emerge una noción a priori de *tecnología*, en la medida en que, al tener el aspecto de un informe de balance, describe los procesos territoriales de acuerdo a la provincia y experiencia en la que se concentra, pero sin orientar una lectura determinada. Valga este ejemplo:

“La comunicación con las familias y estudiantes en las etapas de virtualidad y en la presencialidad cuidada fue un aspecto muy relevante (...) Armaron grupos de WhatsApp, conformados por agrupamientos, en los que se difundían recursos audiovisuales y comunicaciones específicas. Se posibilitó, además, que las familias o los niños y las niñas pudieran enviar consultas o comentarios sosteniendo el intercambio con las maestras y el resto de la comunidad, a veces en estos mismos grupos y otras en forma individualizada” (p. 39-40)

Al mismo tiempo, se difumina la institución en el marco de una comunicación permanente (de disponibilidad en tiempos libres y ocupados) con el subsiguiente derribo de la noción de autoridad, en que se mezclan colegios donde la tecnología educativa se muestra autónoma y desarrollada, hasta los sitios en los que la informalidad da paso a la utilización de aplicaciones y plataformas de mercado, de utilización diaria por los estudiantes:

“Se fueron estableciendo pautas para el uso de este medio de comunicación para regular el formato en estos nuevos entornos. En la modalidad hospitalaria/domiciliaria, estos grupos estuvieron conformados, además, por las escuelas de origen de los y las estudiantes” (p.39-40).

La enorme heterogeneidad en las prácticas impide sacar conclusiones unívocas respecto de la virtualización de la enseñanza y la noción de *educación mediada por tecnología* está aquejada por todas las contingencias que fuimos mostrando en lo representacional, alrededor de todo el trabajo.

Lo que garantizaría la presencialidad, es la compensación simbólica de lo que muchos hogares carecen, por lo que la *tecnología educativa* como concepto total, se relativiza con respecto a las condiciones de cada hogar y la desigualdad de acceso marca el límite material de muchas de las iniciativas:

“De esta manera, se destaca la especificidad de las estrategias de enseñanza y aprendizaje desarrolladas en esta modalidad, como por ejemplo: la atención personalizada, la consideración de las formas particulares de vincularse con los objetos, la importancia de la relación con otros, el aprendizaje de hábitos básicos, el desarrollo de rutinas, la expresión oral, entre otros, teniendo en cuenta que en muchas ocasiones los procesos de aprendizaje de las y los estudiantes incluidos en esta modalidad se ven fuertemente atravesados por la imposibilidad de las familias de acompañarlos por las condiciones socioambientales desfavorables en las que viven” (p. 49)

Como correlato de una sedimentación de significaciones, representaciones e imaginarios que fueron construyéndose desde marzo de 2020, vemos cómo hacia fin de 2021, se fue consolidando la idea de instalar definitivamente la noción de bimodalidad, hibridez, virtualidad, para dar paso a una “sociedad pospandémica”. En diciembre la declaración del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), respecto de la “*reconfiguración de las modalidades de enseñanza y aprendizaje*” (declaración 14 de diciembre de 2021⁸⁹) no son más que una muestra respecto de estas significaciones de profusa circulación social y que van adquiriendo tonalidades específicas en cada marco de interlocución determinado.

5. Conclusiones

“(...) toda descripción se encuentra en el fondo, con el background (...) de lo inagotable: ninguna descripción termina”.

Juan B. Ritvo

⁸⁹<https://www.cin.edu.ar/declaracion-ministerio-de-educacion-cin-14-de-diciembre-de-2021/>

La descripción y el análisis del material recopilado para la construcción del corpus propiamente dicho, nos otorga conclusiones inevitablemente complejas y diversas, donde se evidencia la problemática amplia de las representaciones e imaginarios sociales que atraviesa la *educación mediada por la tecnología*, en este caso en los discursos estatales durante la pandemia.

El tenso lazo que siempre existe entre la academia y la política, a nivel general, se traduce en expectativas puestas en la producción de material como *Seguimos educando*, donde se construyeron conceptos y se perfilaron prácticas relacionadas con la discusión alrededor de un campo (en este caso educativo) que luego son atravesadas por coyunturas específicas de lo social-político y tiempos que no necesariamente se corresponden con los de la comprensión y la reflexión.

La pandemia que aquejó al mundo entre 2020 y 2021, como intentamos mostrar a través de esta tesis, colocó a los Estados nacionales en la difícil posición de establecer criterios mínimos de relación entre salud y economía, salud y educación, tecnologías y presencialidad, que fueron combinándose con experiencias e imaginarios previos que el evento actualizó.

En la red de relaciones discursivas que signan los tiempos contemporáneos, la sedimentación y actualización constante de signos ideológicos dominantes van contribuyendo a poner al día en la práctica diaria esas manifestaciones del sentido común, que –visto está– no pueden ser desafiadas por simples manifestaciones voluntaristas o intencionales sino que toman la parte de *inconsciente político* (dijimos con Jameson, 1989: 75) en tanto síntomas actuales de problemas añejos.

Al mismo tiempo, en la construcción del corpus, los formatos discursivos que elegimos analizar (cuadernillos pedagógicos y declaraciones de funcionarios en la prensa) componen y comportan códigos diferenciados que se interrelacionan con el público comúnmente llamado espectador y las variantes también dialogan en tensión con los momentos para cada registro.

La tecnología, y más específicamente, la *tecnología educativa*, siempre se ligó a las actualizaciones e invenciones cotidianas de aceleración técnica, para actualizar y reflexionar sobre sus propósitos de campo. Pero a esto, en el caso del período que nos

ocupa, se añade la urgencia y emergencia de una crisis de salud que abarcó al sistema educativo como un todo, y donde la urgencia de preservación de la salud se combinó con las presiones especiales del “mundo económico”, además de los matices diferenciados en las perspectivas políticas de cada uno de los gobiernos.

Eso complejizó, todavía más, y confirmó a la vez, la imposibilidad de evaluar los mensajes producidos en lo referido a la tecnología educativa con una mirada unívoca, ni mucho menos que presuma saber de la “realidad objetiva”, pero en todo caso nos advierte sobre la importancia del entramado intertextual en la producción de conocimiento, por un lado, y en el análisis interpretativo del mismo, no con un relativismo epistémico como bandera, pero sí deponiendo el “Saber” (con mayúscula), en la búsqueda de puntos de detención significativa que nos permita decir algo sobre el fenómeno.

A todo esto, sabemos, hubo que añadirle la transversal participación de las diferentes normativas y resoluciones tomadas por los gobiernos en cada una de las etapas de la pandemia, porque como marco general donde se desarrolla la concepción que se tiene de la educación mediada, se comprende aún más la determinación (aunque no fatalidad) donde el despliegue de nociones referidas al campo se debe desarrollar limitado por esas contingencias y políticas.

Hay una cierta capa de mensajes que contiene *múltiples estratos* (al decir de Adorno, 1954) donde la ideología dominante se expresa contradictoriamente en una superficialidad discursiva, asociada también a connotaciones derivadas que son, de acuerdo a Barthes (1971) y Hall (1973) el terreno más fértil donde se puede dar una disputa por el sentido. La tecnología educativa no escapa, también, a ese tironeo subjetivo de actores sociales que intervienen para dotar, o intentar hacerlo, de una dirección determinada a esas conjunciones ya de nuestro cotidiano saber.

En el capítulo referido a *Seguimos educando*, se pudo constatar la importancia de las construcciones tales como *continuidad pedagógica* o el *distanciamiento*, como prototipos condensadores de toda una serie de significaciones asociadas a la época.

De tal modo, pudimos notar que la distancia, como punto nodal de una serie de asociaciones, recobró en este nuevo campo de enunciación abierto, una deriva más

asociada al temor, el cuidado de no contagiar, etc, a pesar de que nuestro campo de estudio (ligado a la educación a *distancia*) asocia la distancia, más bien, a la posibilidad de comunicación mediada con objetivos pedagógicos. Las cadenas de palabras asociadas al cuidado, entonces, que supusieron una repetición de ideas ligadas a la doxa y al sentido común (p.51), refuerzan la idea del miedo al referirse a la distancia, por caso, que va también configurando representaciones.

En este sentido, a su vez, construimos el par “distancia” y “virtual” para dar cuenta de una diferencia conceptual importante: la educación a distancia tiene de genealogía el campo –ya de décadas de existencia- que reflexiona sobre la educación mediada. En tanto, la virtualidad, a secas, puede dar cuenta de un proceso de virtualización de la enseñanza, sin necesariamente pasar por la reflexión y los recursos y herramientas que ofrece el campo de la tecnología.

Por ello, la *continuidad pedagógica* como un emblema de la época, que construye performativamente un discurso que se introduce en el decir cotidiano, por intermedio de las resoluciones del Estado, para garantizar la educación en tiempos de confinamiento, no se puede desligar, una vez atravesado el proceso con sus vaivenes temporales, históricos y políticos, de ese origen determinado y los diálogos entre esa tecnología y esa continuidad que se pretende.

Esto se ve muy claro, cuando contrastando la continuidad pedagógica anhelada de los cuadernillos, se contrapone con los vaivenes contextuales y políticos más relacionados con los discursos de los funcionarios, que consideran (de momentos) la continuidad como garantía (aún virtual) de enseñanza y por otros instantes, esa continuidad se deja de lado en el discurso social cuando equiparan “volver a clases” con continuidad (desmintiendo las anteriores posiciones) (p.52).

Entonces, además de las contradicciones respecto a la continuidad pedagógica, las vicisitudes propias del contexto cambiante, la conformación de sintagmas ideológicos que responden a profundas concepciones que, a la vez, forman parte del sentido común, en el caso del material generalista hallado en los cuadernillos se van concatenando las diferentes concepciones que se tienen de la tecnología, dentro del entorno educativo del que forma parte.

Lo coyuntural (la urgencia) da lugar a la *noción instrumentalista de lo tecnológico* en contraposición a las nociones más incorporadas al campo de la educación a distancia (p.63) donde se coloca la tecnología en el marco reflexivo de una propuesta educativa más amplia, que incluye la tecnología como herramienta-instrumento pero que no se limita a ello.

Estas nociones, que acompañan todo el desarrollo del trabajo aquí escrito, tienen profundas y arraigadas concepciones filosóficas respecto de la técnica que en el capítulo XX hemos esbozado brevemente⁹⁰, y no podemos determinar un acuerdo en las posiciones enunciativas en cada uno de los materiales, aunque sí esta necesidad de responder a la coyuntura pandémica con lo más a mano que se tiene: la *virtualización de la enseñanza*.

De este modo, por ejemplo, en el cuadernillo *Escenarios combinados para enseñar y aprender*, la concepción híbrida y de complejidad que se sostiene allí, no concuerda en la práctica con la asimilación entre “*distancia = virtualidad*”. Tal como señalamos en los capítulos dedicados a las diferentes teorías, la virtualidad es uno de los elementos del *e-learning* pero no agota esa característica la complejización de los propósitos de la educación mediada por la tecnología.

Esto redundante, como es entendible, en una noción urgente de virtualidad que se descansa en el pasaje de la modalidad de enseñanza a lo digital (domiciliario) pero no se configura una reflexión más amplia sobre qué implica este pasaje en términos de propuestas educativas y objetivos.

Con independencia de los vaivenes que encontramos en el corpus elegido (disímiles propuestas de acuerdo a los gobiernos y los períodos señalados), entendemos que esta sinonimia entre *virtual* y *educación a distancia* obedece a sedimentaciones nocionales de largo alcance en el tiempo, que se pusieron en juego en este evento pandémico por

90 Por ejemplo, la idea de técnica como prótesis, ampliamente tematizado que refuerza la noción de Razón occidental que privilegia el dualismo sujeto/objeto en una concepción voluntarista del “yo” que se contrapone con las nociones más contemporáneas de complejidad e hibridez. Por solo poner un ejemplo, la idea de herramienta, con intencionalidad de controlarla por parte del sujeto-usuario, se puede ver en Flusser (1993: 55).

tratarse de imaginarios y representaciones sociales que vienen haciendo la parte de hace décadas. Es por esto, intuimos, que hay una diferencia entre las propuestas más teóricas de los cuadernillos que justifican el aporte de la enseñanza a distancia, con las políticas prácticas y concretas que, en algunos casos, encontramos en las declaraciones en la prensa de funcionarios a cargo que analizamos en el capítulo 4.

Unos sostienen el tiempo de la reflexión, los estudios y aportes de académicos especializados, otros deben lidiar con la concreción de políticas que dialogan con la coyuntura sanitaria, pero también con los adversarios y los tonos del debate político, lo que impacta en la difusión y recepción de los discursos.

Esto se sintetiza entonces entre coyuntura y concepciones estratégicas de la tecnología, entre el instrumentalismo y el entorno, entre la difusión (contenidos) masivos y la reflexión planificada con herramientas teóricas de la tradición en educación a distancia.

Al mismo tiempo, es de considerar, el vínculo que se establece, en este presente multimodal las distintas estrategias comunicacionales según se trate de medios de masas (TV, radio, inclusive la impresión y distribución de los cuadernillos), con las posibilidades y alcances del trabajo en red y con plataformas. Esto lo encontramos, en una línea funcional-conductista relacionada con las normativas que dieron origen a *Seguimos educando* (p.44) donde la sola difusión se presume como garante del alcance efectivo de ciertas políticas (ya anotamos las consecuencias de pensar en estos términos, según Silverstone).

Es interesante notar que, cuando se acude al vínculo y la distancia, asociado o no con las redes sociales y la tecnología, los cuadernos no abordan puntualmente modos de “mejorar” los vínculos, sino que lo enuncian como una manifestación de deseo (p.66).

Dentro del apartado “La palabra del Estado” (p.75), y en los sucesivos apartados referidos a la participación con discursos de los funcionarios encargados de las políticas públicas, encontramos sugerente la relación entre coyuntura, nociones conceptuales y relación discursiva con los oponentes como horizonte de sentido y campo semántico fértil para la disputa por los significados de los vocablos analizados.

Hay una variabilidad entre la urgencia por virtualizar, la defensa de nociones que incorporen la educación a distancia y la pelea por el sentido de la pandemia (Nación Vs.

Ciudad de Buenos Aires), a pesar de algunos acuerdos en común, el desarrollo de la crisis fue estableciendo los campos de disputa con más claridad – y como se dijo, colocó muchas veces una distancia entre las políticas decididas a implementarse y el discurso social puesto a circular. Ya vimos, por caso, las defensas entusiastas de la virtualidad que luego se adaptan al apuro por la presencialidad, o la permanente mención al confinamiento que opaca y desplaza los matices de la virtualidad en favor de un único objetivo de no circulación viral.

Vimos que la esgrimida “continuidad pedagógica” que supone, en una lectura superficial, que están dadas las condiciones de seguir el vínculo de aprendizaje a través de los distintos medios, poniendo de manifiesto así que la escuela no es el inmueble, se ve contrastada como imposición de un criterio, con las urgencias por “volver a la escuela” en la segunda y tercera etapa, donde prácticamente quedó invisibilizada esta idea de que, en los momentos más duros de la pandemia, había sido garantizada una verdadera continuidad (p.81).

Finalmente, hacia el último período, donde ubicamos un disenso que sustituyó paulatinamente al consenso original (p.108), la organización discursiva en polos como “presencialidad cuidada” o “presencialidad plena” dieron cuenta de una nueva y visible etapa, donde la hibridez, la multimedialidad y las diferentes flexibilizaciones exigidas al sistema educativo construyeron un terreno definido de pospandemia.

En definitiva, la *tecnología educativa*, como una sombra que acompaña el período que trabajamos, fue disputada, tironeada entre significados disímiles, y trabajada voluntaria o involuntariamente por todos los gobiernos. Al mismo tiempo, pensada como campo de conocimiento, con sus tradiciones y sus recorridos, nos permite comprender la puesta en práctica que el evento pandémico habilitó, a la vez que sus derivaciones ideológicas y de puja significativa a medida que la circulación de términos específicos del campo ayudó a la divulgación de unos criterios (y como es obvio, ocultó o soslayó otros).

Cuando empezamos a trabajar esta tesis, hubo una pretensión de colocar bajo la lupa de la investigación los “correctos” modos de llamar a la educación mediada por tecnología, hubiera encontrado rápidamente las diferencias entre lo “teóricamente correcto” y lo “que circula mediáticamente”. Rápidamente esa pretensión fue desechada, por dos motivos:

Uno, el efecto retroactivo del estudio de un período de tiempo determinado, y la narración necesaria y correspondiente, nos habilita a una fecunda relación entre la teoría y la práctica a partir de un acontecimiento como la pandemia, y secundariamente (pero no menos importante) el correlato de la siempre conflictiva relación entre teoría y política, académicos y funcionarios, discursos de tiempos largos y coyunturas que tienden al pragmatismo.

Otro motivo, la heteróclita condición de la tecnología educativa, que ya desde su origen supo flexibilizar sus premisas al tiempo de ir nutriéndose de los avances tecnológicos y científicos, obligan a una reformulación permanente de sus postulados, donde el abono al terreno que se forjó en la previa de la pandemia, actualizó un montón de conceptos latentes que en cada crisis (en este caso mundial) las incorpora a la tradición.

Nociones como *e-learning*, *hibridez*, *multimodalidad*, *inter e hipertextualidad* e incluso *homeschooling* son una marca histórica de la educación mediada por tecnología, y la divulgación masiva en el discurso sociopolítico de estos términos durante la pandemia y después, conmueve a los especialistas y los desafía a repensar permanente y consecuentemente sus derivas⁹¹.

Al decir de Julie Cohen (citada por Van Dijck (2016), hoy “(...) *el eclecticismo metodológico no es una licencia sino una necesidad*”⁹². La importancia de manejarse entre complejas actualizaciones epistemológicas y nocionales, y más allá de la síntesis de Cohen, el eclecticismo “(...) *se ubica en el centro de perspectivas divergentes, como si se tomara a sí mismo por geometral*” (Mannoni, 1978, en Jinkis, 2014), entonces no es dar muestras de eclecticismo temático aceptar diferentes puntos de vista, aunque se tenga uno (Jinkis, ídem: 61).

La teoría es desafiada en *acto*.

91 El carácter, de momentos anacrónico, que tiene este trabajo por algunas manifestaciones que hoy parecen lejanas, esperamos se compense con la polémica hacia un campo rico, vivo que habilita más preguntas que respuestas, para seguir interrogando una época o al menos intentarlo.

92 Aunque la frase refiera al procedimiento jurista que tienen las leyes en una sociedad interconectada, la hacemos extensiva a algunas de los temas planteados aquí, del mismo modo la idea que va desde lo metodológico hacia lo teórico.

Como ya hemos señalado, el tiempo transcurrido desde los sucesos que se analizan, exacerbó algunas premisas e invalidó o dejó vetustas otras, pero conocer algunas de las construcciones de sentido en una sociedad con sus derivaciones, quizás repose en una latencia que se pueda retomar en adelante, en el mejor de los casos, para iluminar algunos aspectos de nuestra sociedad pospandémica.

Bibliografía

Aguilar, H (2007). “La performatividad o la técnica de construcción de la subjetividad”. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Altamirano, C y Sarlo, B (2001). Literatura/sociedad. Edicial: Argentina.

Althusser, L. y Balibar, E. (1967). *Para leer El Capital*. Siglo XXI: México.

Alvarez Torres, E, Maycock Pérez, N, Álvarez Cárdenas, K, Álvarez Cárdenas, B (2022). “El conectivismo: un nuevo paradigma para la educación”. *South Florida Journal of Development*. Vol.3, N° 1.

Araya Umaña, S (2002). “Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión”. Cuaderno de Ciencias Sociales 37. Costa Rica.

Arkonada, K (coord.) (2012). *Un Estado, muchos pueblos. La construcción de la plurinacionalidad en Bolivia y Ecuador*. ICARIA: Barcelona.

Ausubel, D (2002). Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Paidós: Barcelona.

Badilla Saxe, E (2009). “Diseño curricular: de la integración a la complejidad”. *Revista electrónica “Actualidades investigativas en educación”*, 9 (2).

Baeza, M. (2000). Los caminos invisibles de la realidad social. Ensayo de sociología profunda sobre los imaginarios sociales. Ediciones Sociedad Hoy: Santiago de Chile.

Bajtín, M (1982). *Estética de la creación verbal*. Traducción de Tatiana Bubnova. Siglo XXI: México.

Bajtín, M (1989), *Teoría y estética de la novela*, trad. de Helena S. Kriukova y Vicente Cazcarra, Taurus: Madrid.

Banchs, M (2000). “Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las Representaciones Sociales”. *Papers on Social Representations*, Vol9, ISSN 1021-5573.

Baricco, A (2006). *Los bárbaros. Ensayo sobre la mutación*. Anagrama: España.

Barrero, Á, & López Redondo, I. (2022). “La verificación en la era de las fake news. Algunos ejemplos sobre el COVID-19”. *Ámbitos*. Universidad de Sevilla.

Barthes, R (1971). *Elementos de semiología*. Alberto Corazón Editor, Barcelona.

Bartolomé, A (2001). “Universidades en la Red. ¿Universidad presencial o virtual? Crítica, LII, N°896. Barcelona. En línea:
https://www.researchgate.net/publication/255967039_Universidades_en_la_Red_Universidad_presencial_o_virtual

Becerra, L, Thomas, H y Bidinost, A (2019). “¿Cómo funcionan las tecnologías? Alianzas socio-técnicas y procesos de construcción de funcionamiento en el análisis histórico”. *Pasado Abierto. Revista del CEHis*. N°10. Mar del Plata, jul-dic.

Bitonte, M y Griguelo, L (2011). “De la enunciación lingüística a la comprensión del lenguaje audiovisual. Una punta sobre enunciación”, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

Block de Behar, L (1990). *Dos medios entre medios. Sobre la representación y sus dualidades*. Siglo XXI: Buenos Aires.

Botero Chica, C (2005). “La formación de valores en la historia de la educación colombiana”. *e-l@tina. Revista electrónica de estudios latinoamericanos*, vol. 3, núm. 12. Instituto de Investigaciones Gino Germani: Buenos Aires.

Bourdieu, P (1973). “La opinión pública no existe”. *Les temps modernes*, no. 318, enero.

_____ (1996). *La reproducción*. Laia: México.

_____ (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI: Buenos Aires.

Bozkurt, A (2020). “A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis”. *Asian Journal of Distance Education*, 1-126. <https://www.aacademica.org/ignacio.aranciaga/87.pdf>

Buckingham, D (1993). *Leyendo Audiencias: personas jóvenes y Medios de comunicación*. Manchester Press: UK.

_____ (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Paidós: Buenos Aires.

_____ (2008). *Más allá de la tecnología: aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Manantial: Buenos Aires.

Cabero Almenabar, J (2003). "Replanteando la tecnología educativa". Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación. Monterrey. En línea: <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=21&articulo=21-2003-04>

Cambiasso, N y Grieco y Bavio, Alfredo. *Días felices. Los usos del orden: de la Escuela de Chicago al funcionalismo*. Eudeba: Buenos Aires.

Camps, A., y Zayas, F. (coords.) (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Grao: Barcelona.

Canclini, N (1989). *Culturas híbridas. Estrategias para salir de la modernidad*. Grijalbo: México.

Canto Ortiz, J (2015). "Más allá de la obediencia: reanálisis de la investigación de Milgram Escritos de Psicología". Psychological Writings, vol. 8, N°1. Universidad de Málaga Málaga: España.

Capelletti, A (2014). "Del conductismo a la psicología cognitiva: apuntes críticos para una sociología de la psicología". Revista Iberoamericana de psicología: ciencia y tecnología, N°7.

Carbó, T (2001). "La constitución del corpus en análisis de discurso". *Escritos. Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*, N°23, enero-junio.

Carneiro, R, Toscano, JC y Díaz, T (2021). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Metas educativas 2021. Fundación Santillana: Buenos Aires.

Carretero, M (1993). *Constructivismo y educación*. Paidós: Buenos Aires.

Castañeda, L, Salinas, J y Adell, J (2020). “Hacia una visión contemporánea de la tecnología educativa”. *Digital Education Review*, N°37.

Castoriadis, C (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets: Buenos Aires.

Cegarra, J (2012). “Fundamentos teórico epistemológicos de los imaginarios sociales”.

Cinta Moebio: Revista de epistemología de Ciencias Sociales, Venezuela.

Chadwick, Clifton B. La psicología de aprendizaje del enfoque constructivista *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), vol. XXXI, núm. 4, 4° trimestre, 2001, pp. 111-126 Centro de Estudios Educativos, A.C. Distrito Federal, México

Chaparro Huauya, B (2021). “Las nuevas prácticas digitales de docentes de cursos artísticos en la educación superior en Latinoamérica a raíz de la pandemia Covid-19: aproximaciones y experiencias”. *Revista Internacional de pedagogía e innovación educativa*, Vol.1, Num2. En línea: <https://editic.net/journals/index.php/ripie/article/view/89>

Choque Díaz, M (2018). “Chatbot académico utilizando tecnologías cognitivas”. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.

Cifuentes Medina, J, Pineda de Cuadros, N, Torres-Ortiz, J (2021). “Aportes de la Sociología de la Educación a la formación de profesores de educación primaria”. *Cultura, educación y sociedad*, N°12. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.12.1.2021.19>

Cisneros, JL (coord.) (2023). *Problemas emergentes de la educación digital en el contexto de la pandemia covid-19*. UNAM: México.

Cobo, C y Moravec, J (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Universitat de Barcelona: Barcelona.

Coll, C (2004). “Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista”. Revista Electrónica Sinéctica, N°25, agosto-enero.

Cordera, R y Provencio, E (coord.) (2002) “Cambiar el rumbo: el desarrollo tras la pandemia”. Universidad Nacional Autónoma de México.

Córdoba, ME (2020). “El constructivismo sociocultural lingüístico como teoría pedagógica de soporte para los Estudios Generales”. Revista Nuevo Humanismo, Vol. 8. ISSN: 1405-0234.

De la Torre Navarro, L y Domínguez Gómez, J (2012). “Las TIC en el proceso de enseñanza aprendizaje a través de los objetos de aprendizaje”. RCIM, vol.4, N° 1. En línea: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1684-18592012000100008

Derrida, J (2003). *De la Gramatología*. Siglo XXI: Argentina.

Downes, S. (2012). *Connectivism and connective knowledge*. NC-SA: Canada.

Duffy, T. M., y Cunningham, D. J. (1996). “Constructivism: Implications for the Design and Delivery of Instruction” En Jonassen, D (Ed.). *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*. Macmillan Library Reference USA.

Durhamn Peters, J (2014). *Hablar al aire. Una historia de la idea de comunicación* EFE: México.

Durkheim, E (1997) [1895]. *Las reglas del método sociológico*. FCE: México.

Entornos virtuales de aprendizaje

Ertmer, P y Newby, T (1993). “Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción”. *Performance Improvement Quarterly*, N°6.

Fainholc B (2002). “[La tecnología educativa apropiada y crítica](#)”. [Contexto educativo: revista digital de investigación y nuevas tecnologías](#), ISSN-e 1515-7458, N°. 23.

_____ (2008). “Modelo tecnológico en línea de Aprendizaje electrónico mixto (o Blended learning) para el desarrollo profesional docente de estudiantes en formación, con énfasis en el trabajo colaborativo virtual RED”. *Revista de Educación a Distancia*, núm. 21, diciembre, Universidad de Murcia: España.

Fandos Garrido, M (2003). “Formación basada en las TIC: análisis didáctico del proceso de enseñanza-aprendizaje”. Departamento/Institut Universitat Rovira i Virgili. Departament de Pedagogia.

Feenberg, A (2013). “Del esencialismo al constructivismo: la filosofía de la tecnología en la encrucijada”. En línea: <https://www.researchgate.net/publication/260983402>

Ferguson, R (1997). Seminario Medios de comunicación, educación y representación cultural, ADIRA: Buenos Aires.

Ferrer, L y Salas Madriz, F (2009): “Enfoques teóricos y definiciones de la tecnología educativa en el siglo XX”. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, vol. 9, núm. 2, mayo-agosto. Costa Rica

Fishman, J (1970). *Sociolinguistics: A brief introduction*. Mass.: Newbury House.

Flusser, V (1993). *Filosofía del diseño. La forma de las cosas*. Síntesis: Madrid.

FMI (2000). “La globalización: ¿Amenaza u oportunidad?”, abril. En línea: <https://www.imf.org/external/np/exr/ib/2000/esl/041200s.htm#:~:text=II,->

,%C2%BFQu%C3%A9%20es%20la%20globalizaci%C3%B3n%3F,comercio%20y%20los%20flujos%20financieros.

Fontcuberta, M (2001). “Comunicación y educación: una relación necesaria”. Cuadernos.info, n°14. En línea: <https://ojs.uc.cl/index.php/cdi/article/view/24337>
Freud, S (1925). “La negación”. Escuela de filosofía Universidad ARCIS: Chile. En línea: <https://elespressodoble.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/01/32730964-sigmund-freud-la-negacion.pdf>

Fuentes, F (2017). “El cambio de conceptos y teorías en el conocimiento científico y ordinario”. *Educación y Humanismo* 19: 253-270, 2017
DOI: <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.19.33.2643>

Gallar Pérez, Y, Rodríguez Zaldivar, I y Barrios Queipo, E (2015). “La mediación con las TIC en el proceso enseñanza-aprendizaje de la Educación Superior”. *Revista Didasc@alia: didáctica y educación*, Vol.6, N° Extra 6.

Gambina, J [et al.] (2022). *Crisis del capital y pandemia*. CLACSO: Argentina.

Gaona, MVG (2010). “Lectura y análisis de cuatro manuales escolares de lengua de ediciones argentinas”. *Contextos educativos*, 13. Universidad Nacional del Comahue: Argentina.

García Arieto, L (2001). *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Ariel: Barcelona.

García Osuna, D (2012). “Los enunciados constatativos y realizativos en el discurso administrativo para la construcción de organizaciones lucrativas”. Contad. Adm vol.57 no.4 Ciudad de México oct./dic.

Garcia-Vera, A y Pastor, C (1997). “¿Qué es tecnología educativa? Autores y significados”. Pixel-Bit. Revista de medios y educación. En línea:
<https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61102>

Gendler, M (2016). “Globalización y tecnologías digitales: un estado de situación”. Facultad de Ciencias Sociales: UBA. En línea:
<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/105689>

Gerber, M (2006). “Complejidad: teoría y método”. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.

Gimeno Gimeno, I (2021). “Discriminación y desinformación en tiempos de pandemia: un análisis crítico del discurso de las fake news en España durante el COVID-19”. Universidad de Alicante.

Gómez, O (2018). “Las TIC como herramientas cognitivas”. Revista interamericana de investigación, educación y pedagogía, vol. 11, núm. 1. 2018, Enero-Junio, pp. 67-80 Universidad Santo Tomás.

González Ispuerto, B y Pérez Peláez, ME (2015). “Audiences in revolution. Use and consumption of mass media groups’ apps for tablets and smartphones”. Revista Latina de Comunicación Social, N°70. Universidad de Salamanca.

González Martín, Ladera Díaz, Díaz, Quintanilla Navarro (2021) “Educación, pandemia y brechas digitales. Lecciones de un momento insólito”. Participación Educativa N°11, Consejo Escolar del Estado: España.

Gonzalez N (2004) *Disciplining the discipline: Anthropology and the pursuit of quality education*. Educational Researcher 33(5):17-25.

_____ (2005) “Beyond Culture: The Hybridity of Funds of Knowledge”. In N. González, L. C. Moll, & C. Amanti (Eds.), *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms* (pp. 29–46). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

_____ (2010) “Advocacy Anthropology and Education”. *Current Anthropology* Vol. 51, No. S2, Engaged Anthropology: Diversity and Dilemmas.

González, M.A y Oyarce, P (2021). Nuevos mapas para la diplomacia Vol.1. Academia diplomática: Santiago de Chile.

Gorlée, D (1992). “Hacia una semiótica textual peirciana (II)”. Universidad de Innsbruck: La Haya.

Gros Salvat, B (2002). “Constructivismo y diseño de entornos virtuales de aprendizaje”. Revista de educación N° 328. Barcelona.

Grosseck, G (2009). “To use or not to use web 2.0 in higher education? Procedia – social and behavioral sciences 1(1). En línea: https://www.researchgate.net/publication/234144800_To_use_or_not_to_use_web_20_in_higher_education

Guerrero Salazar, C y Cordero de Jiménez, Y (2022). “El uso de proyectos gamificados en el aprendizaje efectivo de la Matemática”. Revista Scientific, Vol.7, N° 23.

Gutierrez Cham, G, Herrera Lima, S y Kemner, J (coords.) (2021). Pandemia y crisis: el COVID-19 en América Latina: Universidad de Guadalajara.

- Gutiérrez Vidrio, S (2019). “Reflexiones metodológicas en torno al estudio de las representaciones sociales. Su relevancia para la investigación educativa”. ISSUE. Num 29, Vol X. México.
- Gutiérrez-Moreno, A (2020). “Educación en tiempos de crisis sanitaria. Pandemia y educación”. Universidad de Magdalena. En línea: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7437441>
- Haidar, J (1992). “Las materialidades discursivas: un problema interdisciplinario”. ALFA: Revista de lingüística v.36, Sao Pablo.
- Hall, S (1973): “Encodificar/ decodificar”, traducción de la cátedra Teorías de la Comunicación I, Facultad de Ciencias Sociales. UBA.
- Hoffman-Martins, S. E., Carneiro do Carmo, N. C., Rojas Andrade, R. M., & Ribeiro, L. P. (2023). “Educación en contextos rurales en tiempos de pandemia. Relatos Brasil-Argentina”. Revista Iberoamericana De Educación, 91(1), 39–54. <https://doi.org/10.35362/rie9115562>
- Hoyos Vázquez, G (coord.) (2008). *Filosofía de la educación*. EIAF: España.
- Huamaní, O y Ayala Esquivel, D (2020). “El proceso enseñanza-aprendizaje-evaluación (PEAE), una didáctica universitaria”. *Horizonte de la ciencia* 11 (20): Perú.
- Huergo, J (2007). “La comunicación en la educación. Coordinadas desde América Latina”. FISEC-Estrategias. Año III, Número 7, Mesa I. Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Lomas de Zamora.
- Islas, C. y Delgadillo, O. (2016). “La inclusión de TIC por estudiantes universitarios: una mirada desde el conectivismo”. *Apertura*, 8, (2). pp. 116-129. DOI: <http://dx.doi.org/10.18381/Ap.v8n2.845>
- Jameson 2013
- Jameson, F (1989). *Documentos de cultura, documentos de barbarie*. Machado Libros: España.
- Jinkis, J (2014). “Una vez como tragedia y otra vez como farsa”. *Revista Conjetural* N°61. Ediciones Sitio.

Jinkis, J (2016). “La cosa que funciona”. Revista Conjetural, N° 64 – abril. Ediciones Sitio.

Jodelet, D (1984). “La representación social: fenómeno, conceptos y teoría”, en Moscovici (comp.), Psicología social II, Paidós: Barcelona

Jonassen, D (2000). “El Diseño de entornos constructivistas de aprendizaje”, en

Reigeluth, Ch. (Eds) *Diseño de la instrucción Teorías y modelos. Un paradigma de la teoría de la instrucción. Parte I*. Aula XXI Santillana: Madrid.

Jovletovich, S (2008). “The Rehabilitation of Common Sense: Social Representations, Science and Cognitive Polyphasia”. *Journal of the Theory of Social Behaviour*. Blackwell: Oxford.

Kennedy, Mc Naught (2001). “Computer-based cognitive tools: Description and design”. LearnTechLib. World Conference on Educational Media and Technology

Lajoie S. y Derry, S. (1993). *Computers as cognitive tools*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Laswell, H (1986). *Sociología de la comunicación de masas*. Gustavo Gilli: Barcelona.

Lazzarino, C (2021). “Epidemia de la fiebre amarilla en la Ciudad de Buenos Aires en 1871. Revista Argentina de Salud Pública. Ministerio de Salud: Argentina.

Limoli, L (2010). “‘A praça’ versus ‘Dormi na praça’: uma comparação intersemiótica entre duas canções construídas sobre um mesmo tema”. *Entretextos*, v10, N°1. Universidades Estadual de Londrina.

Lion, C., Mansur, A., y Lombardo, C (2015) “Perspectivas y constructos para una educación a distancia re-concebida”. *Revista Del IIICE*, (37), 101-118. <https://doi.org/10.34096/riice.n37.3453>

Litwin, E (1994). “La tecnología educativa y la didáctica: un debate vigente”. *Educación*, 3(6), 135-151. En línea: <https://doi.org/10.18800/educacion.199402.002>

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

_____ (1998). “La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para una buena enseñanza”, en Camilloni, A (comp.) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós: Buenos Aires.

Maingueneau, D (1996). “El ethos y la voz de lo escrito”. Versión. *Estudios de Comunicación y Política*, N° 6. UAM: México.

Maldonado (2014). “¿Qué es eso de pedagogía y educación en complejidad?”. *Intersticios Sociales*, núm. 7, marzo-agosto. El Colegio de Jalisco Zapopan: México.

Mallas Casas, S. (1997). “¿Qué es la tecnología educativa?”. *Repositorio Educ.ar*. En línea: <https://www.educ.ar/recursos/fullscreen/show/25243>

Mangone, C y Warley, J (eds). *El discurso político. De foro a las redes sociales*. Biblos: Buenos Aires.

Martín-Cabello, A (2013). “Sobre los orígenes del proceso de globalización”. *Revista Methaodos. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 1, N° 1. Universidad Rey Juan Carlos Madrid: España

Masterman, L (1993). *La enseñanza de los medios de comunicación*. Ediciones de la Torre: España.

Mattelart, A (1995). *La invención de la comunicación*. Siglo XXI: Madrid.

Mazza, C (2005). *La lectura y sus dobles*. El Espejo: Córdoba.

Méndez, D y Ortega-Mohedano, F (2017). “La revolución en los hábitos de uso y consumo de vídeo en teléfonos inteligentes entre usuarios Millenials, la encrucijada revelada”. *Revista Latina de Comunicación Social*, N° 72. En línea: <https://nuevaepoca.revistalatinacs.org/index.php/revista/article/view/690>

Mendoza Castillo, L (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Iberoamericana de Estudios Educativos*. En línea: <https://rlee.iberomx.org/index.php/rlee/article/view/119>

Monasterio, D. y Briceño, M. (2020). “Educación mediada por las tecnologías: un desafío ante la coyuntura del Covid-19”. *ONCTI* 5(1). http://www.oncti.gob.ve/ojs/index.php/rev_ODC/article/view/132/151

Montero, AS (2012) “Significantes vacíos y disputas por el sentido en el discurso político: un enfoque argumentativo”. *Revista Identidades*. N°3, Año 2 Diciembre.

_____ (2018). “Gestionar la duda. La interpelación al paradesinatario en el discurso de Cambiemos (Argentina). *Revista mexicana de opinión pública*, N°25. México.

Montero, AS y Cané Pastorutti, M (2021). “Cuidar, explicar, gobernar. El discurso de Alberto Fernández durante la pandemia de COVID-19”. Universidad Nacional de Rosario.

Mora, M (2002). “La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici”. *Athenea Digital*, N°2, otoño. Guadalajara: México.

Moragas Spà, M.d. (2008). “Comunicación y sociedad de la información. Nuevos paradigmas de la investigación en comunicación”. En *Comunicación y desarrollo cultura en la Península Ibérica*. Retos de la sociedad de la información. Actas del III Congreso Ibérico de Comunicación (29-41), Sevilla: Universidad de Sevilla.

Morin, E (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. (Trad. del fr. por Marcelo Pakman). Gedisa: Barcelona.

_____(1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO: Francia.

_____(2002). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Bases para una reforma educativa. Nueva Visión: Buenos Aires.

_____(2003). *Antropología de la libertad*. *Gazeta de Antropología* N° 16.

_____(2006). *Pensar el mediterráneo – mediterraneizar el pensamiento*. *Doctorado en Pensamiento Complejo*. Multiversidad Mundo Real Edgar Morin.

Moscovici, S (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Huemul: Buenos Aires.

_____ (1985). *Psicología Social I*, Paidós: Barcelona.

Muraro, H (1977). *La comunicación de masas. Introducción y selección de textos por Heriberto Muraro*. CEAL: Buenos Aires.

Naranjo Vélez, E, Uribe Tirado, A, Valencia de Veizaga, M (2006). “La educación virtual y su aceptación en la escuela interamericana de bibliotecología de la universidad de Antioquía”. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, vol. 29, núm. 2, julio-diciembre. Colombia

Nietzsche, F (1873). “Sobre verdad y mentira en sentido extramoral”. Simón Royo Hernández. En línea:
<https://www.lacavernadeplaton.com/articulosbis/verdadymentira.pdf>

Noboa, A (2018). “Pensamiento sistémico, complejidad y ciencias sociales: las bases epistemológicas de las metodologías participativas”. *De Prácticas y discursos Universidad Nacional del Nordeste Centro de Estudios Sociales*, Año 7, Número 9.

Nogueira, ME (2020). “Estado y pandemia: Reflexiones acerca de su problematización mediática en el caso argentino”. *Revista Pilquen*, Vol 23, N° 3.

Novomisky, S (2020). *La marca de la convergencia: Doce ensayos en busca de una narrativa*. Facultad de periodismo y comunicación social. Ediciones UNLP: Argentina.

Ochoa Roblez, J (2020). “Análisis del estado del arte de los modelos de calidad de Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje”. Universidad Nacional de La Plata.

Ochoa, MP (2019). “El análisis crítico de discurso en textos de políticas públicas: lineamientos para una praxis investigativa”. *La trama de la comunicación*, Vol.23, N°1. UNR: Rosario.

Oliveira de Soares, I (2009) “Camino de la educomunicación: utopías, confrontaciones, reconocimientos”. *Nómadas*, N°30, abril: Colombia.

Orihuela, JL (2007). “Web 2.0: cuando los usuarios se convirtieron en medios y los medios no supieron en qué convertirse”. Universidad de Navarra.

Ormart, E, Lima, N, Naves, F y Pena, F (2013). “Problemas éticos en la experimentación psicológica: Asch, Milgram y Zimbardo en cuestión”. *Revista Aesthetika*. Revista internacional sobre subjetividad, política y arte. En línea: <https://www.aacademica.org/elizabeth.ormart/56>

Palomino Garibay, L, Vargas Flores, J, Tron Álvarez, R, Vargas Ibañez, G y Hernández, ML (2021). “El acontecimiento: Covid-19, confinamiento e impacto en la docencia”. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. UNAM: México.

Paz Enrique, L, Rubí Velasco, A, Hernández Alfonso, E (2022). “Constructivismo y fomento del aprendizaje autónomo para la enseñanza a distancia en el bachillerato”. *Revista mexicana de bachillerato a distancia*. N° 14.

Pecheux, M (1978). *Hacia el análisis automático del discurso*. Gredos: España.

Pérez, L (2014) *Revoluciones tecnoeducativas de los europeos civilizadores*. Bucaramanga: División de Publicaciones.

Pilshchikov (2021) “El esquema comunicativo de Jakobson entre lenguas y continentes: historia cruzada del modelo teórico”, *rev.estud.soc* no.77. Bogotá.

Portillo Peñuelas, S, Castellanos Pierra, Lidia, Reynoso González, O, Gavotto Nogales, O (2020). “Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia de Covid-19 en

Educación Media Superior y Educación Superior. Propósitos y representaciones, Vol.8: Loyola.

Poy, L (2011) “No tan Buenos Aires Desarrollo urbano y situación de los trabajadores en la ciudad del ‘orden y el progreso’ (1880-1890). Quid 16. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Universidad de Buenos Aires.

Puentes Cala, M y Pinzón, I (2015). “Un acercamiento a Gramsci: la hegemonía y la reproducción de una visión del mundo”. Universidad Católica Luis Amigó.

Pulido Ritter, L (2011). “Resumiendo la hibridez: crítica y futuro de un concepto”. Cuadernos de intercambio sobre Centroamérica y el Caribe, N°9.

Quiroga, S (2014). “Educación digital e hibridez escolar en Argentina. Contextos de educación”. Depto.de Ciencias Humanas: Río Cuarto.

Ramonet, I (2002). *La post-televisión: multimedia, internet y globalización económica*. Icaria: España.

Récanati, F. (1979) “La transparencia y la enunciación. Introducción a la pragmática”. Hachette: Buenos Aires.

Reynoso 2007 *Edgar Morin y la complejidad: elementos para una crítica*, Grupo Antropocaos, Universidad de Buenos Aires: Buenos Aires.

Ritvo, JB (2016). “Los límites de la representación”. Revista Conjetural N° 64 – abril. Ediciones Sitio.

Rodríguez Espinosa, H, Restrepo Betancur , L y García Henao, G (2017). “Habilidades digitales y uso de teléfonos inteligentes (smartphones) en el aprendizaje en la educación superior”. [Revista Virtual Universidad Católica del Norte](#) N° 50: Chile.

Rodríguez Inciarte, M (2005). “Los retos de la economía española en la actualidad: la banca española ante la globalización”. Ministerio de Economía, Comercio y Empresa. Gobierno de España.

Rojas Capote, Y y Romero Pacios, O (2022). “El fetichismo tecnológico en las nuevas tecnologías de la imagen y la informática”. Revista Cognosis. Vol VII, Edición especial (3). Cuba.

Roncallo Dow, S (2009) “Marshall McLuhan: la posibilidad de re-leer su noción de medio”. Signo y Pensamiento, vol. XXVIII, núm. 54. Pontificia Universidad Javeriana Bogotá: Colombia.

Ronquillo Bolaños, A, Serrano Acuña, M y Nava Manzo, C (2015). “El aprendizaje significativo en la geometría con fundamento en Piaget-Ausbel y su aplicación en nuevas tecnologías”. REPO-CIIE: México.

Ruiz maraña, R (2018). “La cuarta revolución industrial. Antecedentes y perspectivas”. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Universidad de León.

Saldarriaga Zambrano, P, Bravo Cedeño, G, Loor Rivadeneira, M (2016). “La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea”. Dominio de las Ciencias. Vol. 2. Ecuador.

Salinas, W y De Volder, C (2011). “La colección "Historia de los textos escolares argentinos". Primer Encuentro de Libros Antiguos y Raros. Biblioteca Nacional, Buenos Aires, Argentina -abril 2011. En línea: <http://eprints.rclis.org/16026/1/hta.pdf>

Salomón, M (1986): *Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social*. CISE-UNAM.

Saussure, F (1994) [1916]. *Curso de lingüística general*. Planeta: Argentina.

Scenna, M.A (1974) *Cuando murió Buenos Aires*. La Bastilla: Buenos Aires.

Serrano Barquín, C; López Garduño, L (1999). “Educación a distancia: su polisemia y su prospectiva en la Universidad Pública”. *Tiempo de Educar*, vol. 1, núm. 2, julio-diciembre, 1999, pp. 71-92. UNAM: México.

Sibilia, P (2008). *La intimidad como espectáculo*. FCE: Buenos Aires.

Siemens (2004). “Conectivismo, una teoría de la enseñanza para la era digital”. En línea:

https://ateneu.xtec.cat/wiki/form/wikiexport/_media/cursos/tic/s1x1/modul_3/conectivismo.pdf

Sierra Caballero, F (2005) “Teoría crítica en la sociedad del comando informacional”, en Islas, O (comp.) *Internet y la sociedad de la información. Una mirada desde la periferia Tomo 1*. CIESPAL: Ecuador.

Silva Ramirez, R (2020). “Psicoanálisis del espíritu antropológico Un estudio alogámico del sentido común académico”. Universidad Javeriana: Bogotá.

Silverstone, R (1999). *¿Por qué estudiar los medios?* 1º ed. Amorrortu: Buenos Aires.

_____ (2004); *¿Por qué estudiar los medios?* Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Singer, D (2020). “Pandemia y mundos posibles”. Nodal. Universidad Nacional de José C. Paz.

Slimovich, A. (2021). “La mediatización política durante la pandemia por COVID-19. La argumentación en las redes sociales de Alberto Fernández y Mauricio Macri”. *Dixit*, 34, 01-14. En línea: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/dix/n34/0797-3691-dix-34-1.pdf>

Snart, J (2010). *Hybryd learning*. Praeger: England.

Sojo, Ana (2020) “Pandemia y/o pandemónium. Encrucijadas de la salud pública latinoamericana en un mundo global”. Fundación Carolina, CEPAL.

Sotelo Valencia, A (2021). *Teletrabalho, plataformas digitais e superexploração no capitalismo post-pandémico*. UNAM.

Soto Villagrán, P (2003). “Manuel Antonio Baeza. Imaginarios sociales. Apuntes para la discusión teórica y metodológica”, Iztapalapa. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades: Chile.

Sumner, William Graham (1948) [1906]. *Los pueblos y sus costumbres. Estudio de la importancia sociológica de las costumbres, la etiqueta y los preceptos morales*. Kraft: Buenos Aires.

Tobon, S (2007). “El enfoque complejo de las competencias y el diseño curricular por ciclos propedéuticos”. Grupo CIFE: Madrid.

Torres, D, Pujol, M y Sanz, C (coords.) (2007). *Transdisciplinariedad y Ecoformación. Una nueva mirada sobre la educación*. Editorial Universitas: Madrid.

Tuñón Navarro, J (2021). “Desinformación y fake news en la Europa de los populismos en tiempos de pandemia”. **Manual de periodismo y verificación de noticias en la era de las Fake News** / coord. por **Carlos Elías**, **David Teira Serrano**.

Usseglio, V (2020). “¿Cómo practicar durante la pandemia? Una reflexión sobre las prácticas docentes de secundaria en un contexto de virtualidad, Conicet. En línea: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/119397>

Valdez, F (2012). “Teorías educativas y su relación con las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC)”. Trabajo presentado en el XVII Congreso

Internacional de Contaduría, Administración e Informática de la Universidad Nacional Autónoma: México.

Valero-Cedeño, N, Castillo-Matute, A, Rodríguez-Pincay, R, Padilla-Hidalgo, M y Cabrera-Hernández, M (2020). “Retos de la educación virtual en el proceso de enseñanza aprendizaje durante la pandemia de Covid-19”. Universidad estatal del sur de Manabi. En línea: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8638160>

Valsiner, J (1994). *Culture and human development: a co-constructive perspective*. En línea: <https://www.semanticscholar.org/paper/Culture-and-Human-Development%3A-A-co-constructionist-Valsiner/7ccf48bb06f7278069533792d60bbf76e289d7ef>

Van Dicjk, J (2016). *La cultura de la conectividad: una historia crítica de las redes sociales*. Siglo XXI: Buenos Aires.

Vargas Barrantes, É (2011). “Educación en valores y educación para la paz desde la visión de un enfoque complejo y sistémico”. *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, vol. XII, núm. 24.

Verillon, P (2000). “Revisiting Piaget and Vigotsky: In Search of a Learning Model for Technology Education”. *Journal of Technology Studies*, v26, N°1.

Verón, E (1985). “El análisis del “Contrato de Lectura”, un nuevo método para los estudios de posicionamiento de los soportes de los media”. en *Les Medias: Experiences, recherches actuelles, applications*, IREP: París.

_____ (2004). *Fragmentos de un tejido*. Gedisa: Barcelona.

Villar, A (comp.) (2015). *Bimodalidad. Articulación y convergencia en la Educación Superior*. IDEAS de educación virtual. UNQ.

Vol. 51, No. S2, Engaged Anthropology: Diversity and Dilemmas.

Voloshinov, V (1992) [1929]. *El marxismo y la filosofía del lenguaje* (1929), Alianza Universidad: Madrid.

Watzlawick, P, Beavin Bavelas, J y Jackson, D (1991) [1974]. *Teoría de la comunicación humana*. Herder: Barcelona.

Wiske, M, Perkins, D, y Eddy Spicer, D (2006). “Piaget goes digital: Negotiating accommodation of practice to principles”, en C. Dede (Ed.). *Online teacher professional development*. MA: Harvard Education Press.

Wolf, M (1987) *La investigación de la comunicación de masas*. Paidós: Barcelona.

Wortman, A (2007). *Textos completos. Construcción imaginaria de la desigualdad social*. CLACSO: Buenos Aires.

Zeichner, Ken (2008). “Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 24, núm. 2. Universidad de Zaragoza: España.

Resoluciones

Ministerio de Educación de la Nación

Resolución 82/2020

Resolución 103/2020

Resolución 105/2020

Resolución 106/2020

Resolución 108/2020

Resolución 423/2020

Resolución 387/2021

Consejo Federal de Educación

Resolución 364/2020

Resolución 364/2021

Resolución 370/2021

Resolución 386/2021

Resolución 398/2021

Resolución 399/2021

Resolución 400/2021

Resolución 416/2022

111° Asamblea del Consejo Federal de Educación (septiembre de 2021)

Resolución CABA 705/2020. Dirección General de Cultura y Educación y el Ministerio de Desarrollo de la Comunidad de la Ciudad de Buenos Aires, estableció que el Servicio Alimentario Escolar (SAE).

Consejo interuniversitario nacional (CIN)

Declaración 14 de diciembre de 2021

Cuadernillos

Voces de chicos y chicas en pandemia (libro electrónico),

Escenarios combinados para enseñar y aprender, Cuadernos para docentes, Que la distancia no nos impida estar cerca (libro electrónico),

Conexión mayor para mayores de 60 años (libro electrónico), y

Preguntas y respuestas sobre Covid.

Propuesta educativa 54 de noviembre de 2020

Lecciones aprendidas a partir de la pandemia de Covid-19, porque, si bien fue publicado en 2022

Que la distancia no nos impida estar cerca. Nuevos modos de habitar y hacer escuela 2021

Recreo (para jugar y leer en familia

Para aprender con la familia y en la escuela. Cuaderno para docentes

Ministerio de Educación de la Nación (2022). *Lecciones aprendidas a partir de la pandemia de Covid-19: aportes para la modelización de políticas educativas de acceso, permanencia y reingreso a la escuela de niñas, niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad educativa*