
Dossier

Procesos de digitalización escolar: impactos, rutinas y brechas en tiempos de aislamiento^[1]

School digitalization processes: impacts, routines and gaps in times of isolation



 **Julieta Fernanda Alzaga**
Conicet-IIDEPyS, Argentina
julietalzaga@gmail.com

 **Lucas Germán Bang**
Universidad Nacional de la Patagonia Austral,
Argentina
lucasbang.lp@gmail.com

De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales

vol. 13, núm. 22, 2024

Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

ISSN-E: 2250-6942

Periodicidad: Semestral

depracticasydiscursos.ces@unne.edu.ar

Recepción: 16 Mayo 2024

Aprobación: 20 Septiembre 2024

DOI: <https://doi.org/10.30972/dpd.13227824>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/476/4765049024/>

Resumen: El objetivo de esta investigación fue analizar los procesos de digitalización de dos escuelas secundarias de la ciudad de Caleta Olivia, provincia de Santa Cruz, durante el período de aislamiento obligatorio, en un contexto atravesado por los efectos de las dinámicas de la comunicación digital. La pandemia implicó una intensificación de esas correlaciones, donde los dispositivos tecnológicos tuvieron primacía en lo que hizo a la escolaridad.

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

Palabras clave: educación, digitalización, brechas.

Introducción

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

La virtualización de la vida se tradujo en nuevos dispositivos a adquirir (computadoras, sillas de escritorio, aro iluminador), nuevas aplicaciones a utilizar (Zoom, Meet, Classroom, Moodle), nuevos lenguajes a implementar (multimedia, interactivo, de programación), es decir, nuevos modos de comunicarnos. En este sentido, analizar los momentos de apropiación, incorporación y uso de los medios de comunicación y conectividad de aquel momento histórico, así como los efectos y resonancias que aún seguimos recuperando, nos permiten comprender parte de la textura general de la experiencia que construimos en nuestras cotidianidades (Murolo, 2020).

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

Vincular la discusión sobre la inclusión de las tecnologías en las escuelas (inscripta en el campo comunicación-educación y preexistente a este tiempo de análisis) con el campo teórico de la comunicación digital se hace necesario, ya que las nuevas prácticas del

entorno digital impactan directamente en los modos de hacer escuela. Las dinámicas de la presencialidad y las de las redes sociales entran en tensión en la configuración de las subjetividades de estudiantes y docentes, que son afectadas por los principios de conectividad, interactividad colectiva, miniaturización y personalización de las tecnologías que modifican las percepciones de tiempo y espacio; los modos de comunicación y relación con el entorno; las formas de trabajar, estudiar y vivir el tiempo libre y, desde ya, las maneras de producir, consumir y transmitir la cultura.

Para llevar a cabo un análisis sobre los efectos de las transformaciones de la comunicación digital en el escenario escolar durante el período de suspensión de la presencialidad, nos propusimos como objetivo describir los procesos de digitalización en dos escuelas secundarias de gestión estatal en la ciudad de Caleta Olivia, provincia de Santa Cruz, durante el período de aislamiento obligatorio hasta el retorno progresivo a la presencialidad.

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

Para dar cuenta del trabajo realizado, en primer lugar, presentaremos la metodología implementada para la recopilación de información; en segundo lugar, desplegaremos tres ejes de análisis clave que consideran las características de la plataformización de la educación, notas sobre la desigualdad expresadas en la digitalización escolar y las condiciones de las rutinas digitales desarrolladas en el período analizado; por último, esbozaremos las principales conclusiones de este recorrido.

Metodología

Abordamos la presente investigación desde la perspectiva teórico-epistemológica de los Estudios Culturales que posibilitan el análisis, las preguntas y reflexiones sobre el sentido o significado de las prácticas sociales, culturales y políticas, donde el consumo cultural se transforma en un espacio de conocimiento y de disputa de poder. Esta

perspectiva nos permitió reflexionar sobre los procesos de singularización subjetiva producidos a través de las nuevas prácticas de interactividad propias de la digitalización.

Para ello, fue fundamental recuperar las voces de quienes transitaron aquel período de aislamiento para visitar ese tiempo de suspensión de las condiciones de previsibilidad del orden escolar, y para analizar las rupturas y continuidades entre la vida en la escuela y en las pantallas. Así, este recorrido se presenta en clave de archivo digital documental que permite construir una memoria colectiva, atravesada por el desarrollo de nuevas formas de comunicación, por mutaciones en la construcción de las subjetividades y por recientes modos de acceso y producción de bienes culturales.

A partir del objetivo de investigación, el presente estudio utilizó un diseño metodológico múltiple que ensambló estrategias cuantitativas, basadas en encuestas y conversatorios de retroalimentación con estudiantes y docentes, con interpretaciones cualitativas (Eisner, 1998) sobre la experiencia de los sujetos implicados y el devenir de la escolaridad. Sobre el trabajo realizado durante el período de suspensión de clases, generamos una instancia de análisis de contenido: datos estadísticos, textos, videos e imágenes (Andréu Abela, 2002) que nos permitieron recuperar e interpretar las experiencias de estudiantes y docentes sobre la escolaridad en tiempos de aislamiento.

El corpus de análisis deriva de un trabajo de extensión elaborado desde el grupo de investigación, enmarcado en el Centro de Intercambio y Reservorio de Información Social y Educativa (Cirise) de la Escuela de Educación de la Unpa-Uaco, durante 2020 y 2021. La selección de los establecimientos educativos se basó en instancias previas de investigaciones realizadas por el Cirise, que articula datos socioeconómicos con datos socioeducativos de la región del golfo San Jorge, a través de cartografía, encuestas y entrevistas. Dichas indagaciones precedentes tenían como objetivo caracterizar las formas de distribución espacial de escuelas públicas del nivel medio en relación con datos sociodemográficos de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI), a partir de criterios establecidos por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (Indec) de la República Argentina, cruzados con información del censo nacional de 2010 y con el índice de matrícula de sobriedad, repitencia, promoción o no promoción escolar (Grinberg, Verón y Bussi, 2021; Guzmán, Venturini y Almada, 2020; Venturini, Bang y Guzmán, 2018). A partir de estos resultados, podemos ubicar al colegio N° 1 en un emplazamiento de NBI bajo, mientras que el colegio N° 2 se encuentra en un territorio de NBI medio y alto.

Dentro de los dos colegios provinciales de educación secundaria de Caleta Olivia, trabajamos con estudiantes y docentes a través de tres

instancias de intervención: primero, encuestas a estudiantes; segundo, un conversatorio virtual a través de Zoom con estudiantes y otro con docentes, a quienes también encuestamos, y tercero, un taller de capacitación virtual.

En un primer momento realizamos un cuestionario de 15 preguntas en Google Form que fue difundido a través del método “bola de nieve”, dentro de los contactos de las mismas instituciones educativas durante septiembre de 2020. De esta instancia obtuvimos 171 encuestas. En un segundo momento se llevaron a cabo dos conversatorios: uno con docentes y otro con estudiantes durante noviembre, con el objetivo de socializar la información obtenida y profundizar sobre sus experiencias e interpretaciones. Finalmente, se confeccionó un taller sobre el uso de Moodle. Así, el enfoque cuantitativo se basa en la recopilación de datos existentes (Sautu et al., 2005), resultados de la encuesta realizada, mientras que el enfoque cualitativo se realizó a través del análisis e interpretación de la información en comparación constante (Glaser y Strauss, 1967), entre lo conceptual y lo empírico.

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

1) Plataformización de la educación

La ubicuidad de las plataformas ha avanzado en todos los ambientes de nuestras vidas, y el educativo no ha sido la excepción. Van Dijck (2016) en *La cultura de la conectividad* da cuenta de cómo llegamos a este tipo de sociedad gracias a la combinación de: 1) los desarrollos tecnológicos de carácter digital como dominio empírico; 2) la redefinición de la idea de los medios conectivos que recupera en la ecología de los medios de McLuhan y Postman (1960); y 3) la convergencia mediática (Jenkins, 2008) y las formas de interacción. Es decir, los medios son como especies que viven en un mismo ambiente y se relacionan entre sí, y la plataformización puede ser vista como un espacio de convergencia de tecnologías con actores que muestran intereses múltiples (Ball y Grimaldi, 2023), pero siempre sostenidos

desde un ecosistema que tiene a las plataformas como centro, como ordenadores de la vida social donde la movilidad, la portabilidad junto con la velocidad y lo conectivo son cualidades de este tiempo. Si sostenemos que esta sociedad plataformizada responde a la figura de una hiato (Grinberg, 2013), de una separación espacial-temporal con las formas anteriores, donde la televisión y la biblioteca se presentaban como ordenadores culturales, se hace necesario describir principalmente la relación de la transmisión cultural que se complejiza cuando la digitalización se transforma en condición *sine quo non* de lo cultural.

En los tiempos actuales no se trata sólo de la discusión sobre la inclusión de tecnologías de la información y la comunicación en las escuelas y las formas de tensión que llevan casi un siglo de debates tanto sobre su dimensión simbólica como instrumental (Armella, 2016; Carli, 20001; Dussel, 2009,2012,2020; Grinberg, 2011; Huergo, 2007; Martín-Barbero, 1999,2002; Sibilia, 2012), sino que ahora en la plataformización se construye una “nueva forma de ser educativo, lúdico y laboral”. Esta expresión contiene un formateo de la experiencia y, por ende, del espacio-tiempo, porque no estamos frente a una cuestión de instrumentos, sino que las plataformas, como técnica en sí, forman parte de un ambiente sociotécnico con sus normas, rituales de uso y sus formas de apropiación.

Como lo planteamos en la introducción, con la pandemia presenciamos dos tipos de shock, uno que refiere al covid-19, que puso en pausa todas las rutinas cotidianas y que construyó una idea de miedo sobre el otro, porque de él podía venir el contagio. Este gran proceso disruptivo rompió los hábitos que daban estabilidad en lo cotidiano, y la vida escolar no fue la excepción. El otro shock al que referimos es el de la virtualización que con la pandemia ganó presencia continua y habitual, así la institución educativa, en tanto aula tradicional, se vio afectada para desarrollar la tarea. Es más, la escuela para “funcionar” en la pandemia debió acercarse al ecosistema de plataformas que tensiona los hábitos y la memoria educativa porque cambia la cultura profesional que migra hacia prácticas virtuales, sincrónicas, donde muchos docentes expresaron que se sintieron arrojados a la virtualidad, sin la posibilidad de producir temporalidades que permitan la producción de hábitos y memoria. Para que el cotidiano escolar existiese en ese tiempo, debía entregarse a las plataformas, cambiar el soporte (pasar a la pantalla) y ensamblar técnicas culturales que habían tenido una compleja relación en las formas de uso para la tarea de enseñar.

El proceso de digitalización escolar fue un pasaje abrupto y sin mediaciones de la presencialidad a la virtualidad que puso en evidencia porosidades, conflictos e incertidumbres respecto de usos, apropiaciones y resignificaciones de las tecnologías en las escuelas. Las

instituciones no sólo adoptaron medidas y utilizaron instrumentos que anteriormente implicaban resistencias y negociaciones, sino que además debieron adaptar sus estructuras y sus rutinas sobre bases digitales. Ante el desconocimiento, la falta de formación previa y el imperativo de mantener el vínculo entre docentes y estudiantes, las escuelas recurrieron a una plataformización silvestre (Artopoulos y Huarte, 2022), en donde los docentes fueron haciendo lo que pudieron, a veces con aciertos y otros con transposición mimética de la presencialidad (Murolo, 2020).

El almacén elegido para reconstruir la cotidianidad escolar fue el de las plataformas y redes sociales, siendo el punto de contacto las pantallas que posibilitaron el acceso, la producción y la circulación de la cultura en general y de la cultura escolar en particular, y en algunos casos lograron conversiones. Este encuentro en el ámbito escolar tuvo a las pantallas como primer contacto con las plataformas, que mantienen una forma visual que puede ser representada bajo la figura de “foto carnet”, donde la presencia del otro está 4x4. Además, la comunicación con el otro puede suponer un sticker, si no hay contacto visual. Es decir, en la pantalla los elementos contextuales son los que están a la vista o los que pueden ser reconstruidos por un plano diferente o un micrófono abierto. Pero más allá de estos elementos del evento comunicativo de una clase, con las plataformas educativas se activa el espacio hipertextual que las interfaces generan para que los usuarios transiten desde videoclases, trabajos colaborativos, autoevaluaciones, foros, entre otros.

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

En este lapso pandémico, la tensión entre escuela y tecnología no fue de resistencia, sino de única condición para asegurar la escolarización. La escuela se reconstruyó sobre las bases de la plataformización de la educación, es decir, en una arquitectura programable que moldea las formas de vivir, de enseñar y aprender (Van Dijck et al., 2018). La plataformización de la vida responde a los nuevos mandatos del proceso civilizador, en el que la escuela y sus integrantes se ven afectados porque el binomio enseñanza y aprendizaje es recolocado bajo la figura del autoaprendizaje y el autoconocimiento a través de las lógicas de los algoritmos y la datificación de los usuarios (Dughera y Bordignon, 2020; Sued,

2022). La plataformización es una forma de gobernanza educativa donde un proceso de enseñanza y aprendizaje es medible debido a la construcción de un perfil digital que deja rastros en esos territorios digitales, con el objetivo de ser monitoreado, modelizado y optimizado.

2) Notas sobre la desigualdad expresadas en la digitalización escolar

El proceso de digitalización de la información desencadenado en las últimas décadas, más la celeridad provocada por el shock de virtualización, expresa las desigualdades entre los segmentos sociales en las formas de acceso y uso de las tecnologías que quedaron expuestas en 2020 (Bang, 2020). Particularmente en la ciudad de Caleta Olivia y la región, las múltiples crisis y reconfiguraciones de la industria petrolera impactan en los niveles de desigualdad social, cultural, económica y laboral desde la década del 50 en adelante, determinando que el acceso a bienes y servicios quedan enlazados a las condiciones y posibilidades económico-laborales que el área genera. Así, el aislamiento preventivo y obligatorio encontró a la región del golfo San Jorge transitando las repercusiones del declive del último boom petrolero (2003-2015) que develó un mercado laboral inestable, basado en la tercerización, la flexibilización y la prescindencia (Hiller, 2020). En este sentido, el aislamiento visibilizó exponencialmente las desigualdades sociales, culturales y económicas preexistentes a la pandemia.

Para trabajar sobre ellas, consideramos apropiado retomar el concepto de brecha digital que nos permite reconocer desigualdades de acceso, uso y circulación en las expresiones de docentes y estudiantes protagonistas de la suspensión de la presencialidad. Cabe aclarar que los estudios sobre la brecha digital en educación particularmente hacen referencia a los desajustes en el acceso a las tecnologías de la información, comunicación y conectividad, ya sea por ausencia de infraestructura tecnológica o por carencias de habilidades, saberes, capacidades y usos para manejar los instrumentos de la convergencia y, por lo tanto, participar de la cultura digital (Artopoulos, 2017; Benítez Larghi, 2017; Covi Druetta, 2002; Echeverría, 2008; Magnani, 2020; Rivoir, 2019). Este aspecto de la brecha también es nombrado por diversas investigaciones como “desigualdad digital” (DiMaggio et al., 2001, 2004; Reygadas, 2008; Rivoir y Lamschtein, 2014) o como “exclusión digital” (Helsper, 2017; Morduchowicz, 2021; Pérez Declercq et al., 2024).

La brecha de acceso, como categoría de análisis, refiere al acceso material de los procesos de digitalización, es decir, el hardware, software, proveedores y calidad de Internet (Bang, 2020; Covi

Druetta, 2002; Rodríguez Gallardo, 2006). La ausencia o carencia de algunos de estos dispositivos establece las condiciones desiguales de formación y participación en la cultura digital y en la educación en el período analizado.

Si bien los gobiernos de las distintas jurisdicciones difundieron contenidos educativos gratuitos a través de diversas plataformas, era obligatorio disponer de dispositivos tecnológicos y conexión a Internet para acceder a ellos. Considerando este contexto como punto de partida nos preguntamos: ¿Cuáles fueron las condiciones materiales para acceder a la virtualización de la enseñanza? y ¿cuáles fueron las principales dificultades en dicho proceso?

De los y las estudiantes encuestados/as sobre los dispositivos de acceso, el 67,8% confirmó que poseía celular propio y el 27%, computadora personal; mientras que el 18,7% compartía celular y el 23,4%, computadora con otros integrantes del hogar. Sobre la conexión a Internet, el 49,7% contaba con Wi-Fi en la casa y el 16,4% accedía a través de datos móviles.

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

Por otra parte, de los y las 26 docentes encuestados/as, los datos son más concretos, ya que un índice alto dispone de dispositivos propios para trabajar y conexión. El 80,8% aludió poseer dispositivos personales, mientras que el 19,2% debía socializarlos con la familia. Sobre esto, el 48,3% tenía celular, otro 48,3% computadora y el 3,4% tablet. En cuanto a los servicios de conexión, el 92,3% poseía Wi-Fi y el 7,7% se conectaba a través del paquete de datos.

Sobre las dificultades para acceder a las clases o actividades escolares, dentro de las elecciones múltiples, las respuestas de estudiantes se reparten entre: el 38,5% apunta a la mala o nula conectividad a Internet, el 26,5% dice no tener o compartir computadora, el 28,9% alega sólo utilizar celular y, por último, el 36,1% respondió no tener dificultades. A su vez, dentro del grupo que presentaba dificultades con la conectividad, el 51,5% acusó tener muy mala conexión, el 28,8% respondió que no tenía Wi-Fi en el hogar y el 19,7% que se quedaba sin datos en el celular. Los otros problemas vinculados a los dispositivos se dividen en el 54,4% que sólo usa el celular y el 45,6% que no posee o debe compartir una computadora.

Vale mencionar que los y las estudiantes que respondieron la encuesta, lo hicieron a través de un teléfono celular con conexión a Internet, por lo tanto quedan por fuera de esta investigación y de esta población, aquellos estudiantes sin dispositivos y/o sin conexión. Haciendo esta salvedad, comprendemos que la principal brecha de acceso en la población analizada reside en la mala o nula conectividad a Internet. Entendemos este tipo de desigualdad como una brecha de circulación, referente a la baja calidad y velocidad de Internet junto con sus altos costos, propios de las provincias patagónicas, en donde se visibiliza que la falta de acceso genera exclusión, pero que el acceso tampoco garantiza la igualdad (Bang, 2020; Sandoval y López, 2018).

En los conversatorios, estos aspectos fueron confirmados por estudiantes, por ejemplo, una de ella señalaba que: “donde yo tengo Internet, anda re mal o se corta, así de la nada, y no vuelve hasta el siguiente día o anda mal, así que tengo que usar los datos y no siempre tengo”.

En los datos del grupo docente no se observa una brecha tan marcada entre quienes tienen conexión y quienes no, pero en las conversaciones sí pudieron dar cuenta de los conflictos cotidianos de la conectividad. En primer lugar, por los costos económicos para el acceso a Internet y, luego, por las conexiones intermitentes de los distintos servicios.

El aspecto económico se reflejó en una demanda al Estado, como reflexionaba una docente: “acá ponemos nuestros recursos, estamos sosteniendo una educación que se garantiza estatalmente, supuestamente”. Mientras que la mala conectividad surgió como un problema en la tarea docente, en primer lugar, por lo tedioso que resultaba el armado y dictado de clases cuando Internet era discontinuo: “también tengo falta de conectividad de Internet porque se me corta cada tanto”, señalaba una docente. En segundo lugar, porque debían considerar la falta de recursos del grupo de estudiantes para ofrecer materiales, opciones de descarga o elaboración de actividades acordes, como planteaba otra profesora:

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

La expresión del docente marca la precariedad de esas vidas que se enfrentan a desigualdades socioeconómicas que no empiezan con la pandemia pero que la misma profundiza cuando se virtualiza. No se trata simplemente de un acceso material, sino también de un acceso cognitivo donde “las representaciones y conocimientos que subyacen

a las expectativas de los usuarios, que los motivan a tomar contacto con los medios tecnológicos y le atribuyen sentido a esas experiencias en los complejos tecnomediáticos de los que forman parte” (Morales, 2018, p. 24). En el planteo de Morales (2018) hay una vinculación entre el acceso y el uso, puesto que la noción de brecha de uso refiere a la distribución desigual de habilidades y competencias tecnológicas entre diferentes sectores o grupos sociales sobre las mismas tecnologías disponibles (Benítez Larghi, 2013; Dussel, 2012). Desde esta perspectiva, la disponibilidad de celulares generó que la comunicación a través de la aplicación de mensajería instantánea WhatsApp presentara un mayor uso sobre otras plataformas.

En las encuestas, los porcentajes de uso de Classroom, correo electrónico o de las clases sincrónicas a través de Meet o Zoom fueron significativos, pero estas denotaron una gran diferencia entre docentes, quienes utilizaban estas vías para dictar sus clases, y estudiantes, quienes tenían un notable menor uso y conocimiento. En las conversaciones se demostraron incomodidades de parte de los estudiantes para acceder a Classroom porque no entendían cómo entregar las tareas por allí; según explicaban las estudiantes, se confundían porque aparecían muchos archivos iguales y ninguno correspondía al que habían subido ellas. Por otro lado, surgió la vergüenza en las clases con cámara y la decisión de apagar las cámaras para poder participar; por ejemplo, una de ellas decía: “en inglés sí participo porque mantengo la cámara apagada y por ahí prendo el micrófono. Porque estoy detrás de la pantalla. En persona me da cosa”.

Asimismo, los docentes confirmaron que las clases sincrónicas presentaban el problema de la escasa convocatoria o la baja frecuencia de conectividad, lo que provocaba una sensación de soledad y de desconocimiento sobre lo que sucedía del otro lado. Sobre este punto, los docentes distinguen que hay un gran grupo de estudiantes que no se conecta y, por lo tanto, queda afuera de la modalidad. Luego, “los que están conectados son los que aprueban, son los que están haciendo los trabajos”, decía una profesora, entonces tampoco llegan a los que no están entendiendo o entregando las actividades. Finalmente, estaban quienes se conectaban pero no participaban o no encendían las cámaras. Como señala otra docente, “por ahí decís: Vamos a tener una clase de Zoom y la mayoría de los mensajes de los chicos es ‘mala la conectividad’ o ‘me dormí’ y entran tarde, entonces tampoco hay una retroalimentación”.

Las expresiones de los docentes nos muestran ciertas formas de habitar el escenario virtual de sus estudiantes cuando hay una clase en formato sincrónico y no se tiene el hábito de lo presencial. Más allá de las condiciones de conexión, la educación era un acto físico presencial y ahora se transforma en un perfil digital con cierto reconocimiento

facial o de nombre (la cámara prendida y nombre del usuario) en un espacio diseñado por las plataformas que contiene una forma inscripta en la manera de habitarla. Tal vez, ese desconocimiento hizo que los sujetos fugaran hacia una plataforma donde ellos sí se la han apropiado y donde construyen un vínculo porque forma parte de lo cotidiano. Ese nexo fue la aplicación de mensajería instantánea, donde el 63,7% de los estudiantes afirma recibir sus actividades por WhatsApp y el 65,4% de docentes confirmó que lo utilizaba para comunicarse con sus alumnos. Estos altos índices generaron debates al interior del grupo docente, ya que en un principio negaron utilizar la aplicación para el dictado de clases. Pero luego coincidieron en que el uso de la mensajería era más sencillo que el de las plataformas educativas, ya que permitía mayor accesibilidad, interacción, velocidad y usabilidad.

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

El mayor uso de WhatsApp, por sobre otras aplicaciones educativas, encuentra su respuesta en lo intuitivo y vernáculo de su utilización, pero también en que permite establecer conversaciones, intercambios instantáneos, entre compañeros y docentes. Al mismo tiempo, como indican estudios previos, la mensajería instantánea entre compañeros del mismo curso posibilita lecturas colaborativas y transmediáticas (Albarello, 2019; Vizio, 2022), ya que pueden recurrir a enlaces, códigos multimodales y lingüísticos propios de los discursos digitales (Godoy, 2020, Magadán, 2021) que amplían y enriquecen la comprensión. Sobre los intercambios de registro formal referente a lo escolar, en WhatsApp aparece lo informal entre jóvenes, con códigos humorísticos a través de stickers o memes que les permiten “construir su identidad al interior del grupo y afianzar las relaciones interpersonales en el espacio virtual” (Godoy, 2020, p. 135).

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

En términos de Srnicek (2021), el uso de WhatsApp se consolida debido a su carácter monopolístico, ya que es una plataforma diseñada de manera tal que asegura la usabilidad de modo intuitivo y sencillo para los distintos tipos de usuarios. En este sentido, la facilidad y velocidad de uso, junto con su condición económica, generan el efecto de red que permite que haya una mayor cantidad de usuarios que haga más valiosa a la marca.

Para los docentes, el uso del celular, que ya ocupaba un lugar central en sus hogares y en las dinámicas laborales, fue resignificado en el contexto de aislamiento. Al transformarse en la principal herramienta de contacto con estudiantes, colegas y padres/madres, el dispositivo sufrió un proceso de reincorporación, es decir, se le otorgó otras formas y necesidades de usos. La gran cantidad de mensajes recibidos a través de WhatsApp los obligó a poner horarios de atención y silenciar grupos, pero igualmente remarcaron que el celular no les permitía dividir los espacios de ocio del laboral y controlar las demandas recibidas.

Ante las dificultades de uso, los y las estudiantes generaron estrategias de apropiación y conversión de las tecnologías disponibles a partir de conocimientos y habilidades preexistentes. En este sentido, los teléfonos celulares se convirtieron en un medio de comunicación internalizado en los hogares en tanto aparato tecnológico y sistema de valores. Ante las demandas escolares y tecnológicas, los y las jóvenes respondieron de la siguiente manera: apagaron la cámara en las clases sincrónicas, impusieron el uso de WhatsApp como principal vía de comunicación y enviaron fotografías de las actividades hechas en la carpeta. De esta manera resignificaron sus habilidades básicas de uso cotidiano y las pusieron al servicio de la educación virtual.

La desigualdad de acceso a dispositivos y conexión también genera asimetrías en los usos y apropiaciones de los recursos. Es por ello que estas dificultades provocaron problemas de uso como: la planificación de clases considerando las falencias y falta de recursos de estudiantes y docentes, la ausencia de estudiantes a las clases sincrónicas, el predominante uso de WhatsApp como instrumento estructurante de las dinámicas escolares.

3) Rutinas digitales

La pandemia por covid-19 suspendió las condiciones de previsibilidad y orden de la vida escolar y generó un quiebre en las rutinas de estudiantes y docentes. Las condiciones que le daban a la vida un cierto orden, una cierta ritualidad, desaparecieron y en su lugar emergieron modos de hacer nuevos y desconocidos, que generaron dificultades y profundizaron las consabidas desigualdades del capitalismo. La falta de conocimientos específicos, el déficit en las

condiciones materiales mínimas para asegurar el acceso al trabajo y la educación, la angustia por un contexto marcado por la enfermedad y la incertidumbre sobre el futuro inmediato provocaron sensaciones de cansancio, incomodidad, irascibilidad, angustia y tristeza, entre otros.

La propuesta de la “escuela en casa”, al interior de cada hogar, estableció dinámicas nuevas en donde los tiempos, espacios y rutinas se modificaron, para que la vida pública tomara un lugar en la intimidad. Como observamos en los resultados de la encuesta, el 91,7% de las y los estudiantes tenía celular propio, un objeto del espacio público que fue apropiado por -y para- jóvenes y sus hogares dejó de ser una mercancía de la tienda y la publicidad y se transformó en un objeto de uso. Este proceso lo convierte en un bien simbólico que transmite mensajes y significados procesados en el ámbito privado, donde son consumidos y apropiados.

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

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

En consecuencia, las pantallas, mayormente de los smartphones, se convirtieron en un medio de comunicación internalizado en los hogares en tanto aparato tecnológico y como sistema de valores, en términos de domesticación (Silverstone, Hirsch y Morley, 1996). Sin embargo, sostenemos que los modos de apropiación y uso de los recursos tecnológicos continúan siendo marcadamente desiguales. Si bien los jóvenes logran incorporarlos rápidamente a su vida cotidiana, a través de habilidades básicas, para gestionar las tareas escolares específicas, están en permanente situación de resignificación. Si los docentes señalaban que el peso económico y la garantía de la enseñanza digital recaían en ellos, es justo señalar que los jóvenes

estudiantes tampoco contaron con herramientas ni con los saberes necesarios para estudiar en entornos digitales. Con escasos recursos, permanentes negociaciones con sus familias y habilidades básicas sobre las aplicaciones, los estudiantes también sostuvieron la escolarización desde casa.

Por su parte, en el análisis de los relatos de docentes encontramos huellas de los aspectos señalados cuando manifiestan una gran incomodidad frente a lo inasible de la digitalización en sus propias prácticas. Los y las docentes se mostraron agotados y abrumados por las demandas constantes de la propia institución, por las nuevas normativas que alteraban continuamente los regímenes de evaluación y cursada^[4], y por las consultas de estudiantes, que no respetaban los tiempos o formas preestablecidas de comunicación.

En este sentido, consideramos que las diferentes brechas, al igual que las condiciones de precarización laboral, le impusieron al trabajador-docente una sobreexplotación, al ritmo del multitasking, para rendir más. El imperativo de rendimiento se vislumbra en las tecnologías de gerenciamiento (Collet y

Grinberg, 2021) o tecnología de gobierno (Lorey, 2016) que le imponen al docente, en este caso, ser el responsable de su propia formación y organización a través del autoaprendizaje y el autoconocimiento.

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

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

El estado de cansancio y agotamiento mental, tanto en docentes como en estudiantes frente a las nuevas dinámicas escolares, la falta de recursos materiales y de conectividad fluida, la falta de organización colectiva-institucional, la necesidad de autogestión de tiempos,

espacios y el aprendizaje autónomo, junto con el imperativo de rendimiento circundante, se condensaron en las pantallas digitales.

Conclusiones

Como observamos en el recorrido presentado en este trabajo, la digitalización de la enseñanza implicó un desplazamiento total de la presencialidad a la virtualidad, que fue de manera compulsiva y abrupta, sin planificación para una migración consensuada y gradual. Fue de emergencia, bajo las premisas de no perder contacto pedagógico con los estudiantes, y de utilizar todos los medios tecnológicos a disposición, sin poner en riesgo las medidas de cuidado de la salud. Como observamos en los datos recabados y confirmados en los conversatorios por docentes y estudiantes, durante el proceso de la virtualización de la educación se hizo visible que la universalización del derecho a la educación está ligada a la necesidad de infraestructura y equipamientos. Se generó una fuerte dependencia a los dispositivos tecnológicos y a la conectividad a Internet, más de lo que habíamos imaginado (Terigi, 2020), como únicos soportes y garantes de la educación.

Entonces, si bien había tecnologías que estaban a disposición, que formaron parte de políticas educativas previas, la pandemia dejó expuesto un signo de precariedad de esos instrumentos, políticos y tecnológicos, porque expusieron a la población cuando los accesos y usos fueron necesarios para asegurar la escolarización.

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

Por su parte, los y las estudiantes también debieron adaptarse a la escolarización virtual atravesada por ritmos hiperactivos con una enorme densidad de información presentada de manera fragmentada. Ante las demandas escolares y tecnológicas, los y las jóvenes

respondieron con sus propias estrategias de uso, ya implementadas en sus vidas cotidianas. Apagar la cámara en las clases sincrónicas, imponer el uso de WhatsApp como principal vía de comunicación y enviar fotografías de las actividades hechas en la carpeta fueron los modos de resignificación de habilidades básicas puestas al servicio de la educación virtual. Los y las adolescentes atravesaron la suspensión de la presencialidad con las mismas demandas y falencias que los adultos, en un nivel macro por la pandemia y el aislamiento, y en un nivel personal por la falta de recursos, las continuas negociaciones familiares y la sobreexplotación de sus responsabilidades educativas. En un contexto de transformaciones vitales y búsqueda de una identidad personal, este escenario suscitó en los jóvenes sentimientos adversos y malestares físicos y psicológicos (Neumann et al., 2021).

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

Observamos que el proceso de digitalización de la educación fue caótico y arbitrario, ya que los docentes priorizaron sus saberes previos y las herramientas a disposición, al tiempo que atendían la coyuntura, sin una reflexión pedagógica sobre los recursos aplicados. Así, las prácticas de enseñanza y aprendizaje quedaron circunscriptas a entregas de tareas continuas y respuestas de mensajes constantes. No aparecieron, en este recorrido, propuestas de trabajo en donde se recuperaran intereses previos de estudiantes, en donde se realizaran trabajos colaborativos a partir de prácticas cotidianas o vinculadas a la transmedialidad y la producción desde intereses personales compartidos.

El encuentro de la escuela con la tecnología posibilitó nuevas expresiones habilitadas por la técnica, que modificaron las experiencias conocidas y generaron nuevas, a partir de las transformaciones en los modos de percepción, de lectura y de intercambios. A pesar de las marcadas brechas, la sobreexigencia y los sentimientos de incertidumbre y cansancio frente a las dinámicas digitales, docentes y estudiantes adaptaron, como pudieron, sus usos y habilidades para hacer escuela y aula en pantallas.

Como parte de este recorrido, sostenemos que hubo -y aún hay- un fuerte proceso de desigualdad sobre las condiciones de apropiación y

uso de los recursos tecnológicos. A la falta de condiciones materiales como computadoras, celulares, memoria y conectividad, se le suman las cuestiones de usos, pero también la ausencia de un espacio cómodo y silencioso para llevar a cabo las tareas, porque fueron los dormitorios, las cocinas o los comedores, con sus muebles, ruidos y dinámicas, los que se transformaron en el lugar donde también se desarrollaban las clases.

Estas condiciones de precariedad hicieron mella en los modos de apropiación que la digitalización prometió para desarrollar la escolarización. En este escenario que describimos, y fiel a un principio de la biología darwiniana aplicada a los medios, sobrevivió el más apto^[5], y aquí WhatsApp se transformó en el más apto por sobre todas las cosas. Funcionó para establecer el vínculo entre docentes y estudiantes, pero también entre pares, y entre las instituciones y las familias. Su supervivencia y evolución imperante se debió, principalmente, porque ya había un uso estabilizado y homogéneo de la plataforma en la cotidianeidad y porque primó, en todo momento, la idea de que la información debía llegar a los alumnos y las alumnas ante todo. Ese éxito, en el flujo cotidiano, sólo pudo ofrecerlo y garantizarlo la plataforma de mensajería instantánea.

Seguirá siendo tarea de la investigación en el campo de la educación-comunicación construir una promesa de futuro y, para eso, deberá incluir los saberes epocales, dando coordenadas de lecturas sobre la digitalización.

Bibliografía

- Agamben, G. (2005). Estado de excepción. Homo sacer II. Adriana Hidalgo.
- Albarello, F. J. (2019). Lectura transmedia. Leer, escribir, conversar en el ecosistema de pantallas. Colección Comunicación & Lenguajes. Ampersand.
- Alzaga, J. y Bang, L. (2021). Malestar digital. Algunas lecturas sobre vivencias de alumnxs universitarios de Caleta Olivia. *Controversias Y Concurrencias Latinoamericanas*, 12(22), 107-122.
- Andréu Abela, J. (2002). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada.
- Artopoulos, A. (2017). Recalculando... La brecha digital como blanco móvil de los programas 1:1 en Latinoamérica. En R. Cabello y A. López (eds.) *Contribuciones al estudio de procesos de apropiación de tecnologías* (pp. 103-116). Del Gato Gris, Riat.
- Armella, J. (2016). Conectar Igualdad. O la irrupción de las netbooks en la escuela. *La Trama de la Comunicación*, 20(1), 197-215. <https://doi.org/10.35305/lt.v20i1.570>
- Bang, L. (2020). Educación, instrumentalización y uso de las tecnologías de la información y la comunicación: Un estudio en escuelas primarias de Caleta Olivia. Universidad Nacional de La Plata.
- Ball, S. y Grimaldi, E. (2023). Paradojas de la libertad. Un análisis arqueológico de las interfaces de las plataformas educativas online. En S. Grinberg y J. Armella (eds.) *Educación de plataforma. Sociedad postmedia y pedagogías por-venir*. Miño y Dávila.
- Benítez Larghi, S. (2013). Los sentidos de las políticas públicas tendientes a la universalización del acceso a las tecnologías digitales: El caso del Programa Conectar Igualdad. *Cuestiones de Sociología*, 9.
- _____ (2017). *Desigualdades 2.0: un estudio cualitativo sobre los vínculos entre desigualdad social y desigualdad digital [Memoria Académica]*. V Seminario Internacional Desigualdad y Movilidad Social en América Latina. FAHCE-UNLP.
- Berardi, F. (2017). *Fenomenología del fin: Sensibilidad y mutación conectiva*. Caja Negra.
- Canal ISEP (2020). La clase en pantuflas. Conversatorio virtual con Inés Dussel. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs>

- Cardini, A. y D'Alessandre, V. (2020). La escuela en pandemia. Notas sobre los desafíos de la política educativa. En I. Dussel (ed.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 113-124). Unipe.
- Carli, S. (2001). Comunicación, educación y cultura. Una zona para explorar las transformaciones históricas recientes. *Alternativas*, 12(14), 1-26.
- Collet, J. y Grinberg, S. (2021). La educación managerial y sus fugas: Entre la individualización y lo común. En J. Collet y S. Grinberg (eds.) *En Hacia una escuela para lo común. Debates, luchas y propuestas* (pp. 13-27). Marata.
- Costa, F. (2021). *Tecnoceno*. Taurus.
- Crovi Druetta, D. (2002). Sociedad de la información y el conocimiento. Entre el optimismo y la desesperanza. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, XLV, 13-33.
- DiMaggio, P., Hargittai, E., Neuman, W. y Robinson, J. (2001). Social Implications of the Internet. *Annual Review of Sociology*, 27.
- DiMaggio, P., Shafer, S., Celeste, C., & Hargittai, E. (2004). Digital Inequality: From Unequal Access to Differentiated Use. *Social Inequality*, 27, 307-336.
- Dughera, L. y Bordignon, F. (2020). ¿Plataformización pedagógica?: Entre luces y sombras. *Technos*, 1-2.
- Dussel, I. (2009). Los nuevos alfabetismos en el siglo XXI: Desafíos para la escuela. *Virtualeduca*, 5(3), 24-40.
- Dussel, I. (2012). La formación docente y la cultura digital: Métodos y saberes en una nueva época. En A. Birgin (ed.) *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación docente en ejercicio*. Paidós.
- Dussel, I. (2021). Escuelas en tiempos alterados Tecnologías, pedagogías y desigualdades. *Nueva Sociedad*, 293, 130-141.
- Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Unipe, Clacso.
- Echeverría, J. (2008). Apropriación social de las tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad-CTS*, 4(10), 171-182.
- Eisner, E. W. (1998). Capítulo 2: ¿Qué hace cualitativo a un estudio? En *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós.

- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine de Gruyter.
- Godoy, L. F. (2020). Los códigos escritos en los entornos digitales: algunos usos estratégicos de estudiantes de nivel secundario y superior. *Lingüística y Literatura*, 41(77), 320-345.
- _____ (2021). Interacción colaborativa escolar en WhatsApp: entre la tarea y las bromas. *Revista Estudios del Discurso Digital (REDD)*, 4, 115-145.
- Grinberg, S. (2011). Gubernamentalidad y educación en tiempos de gerenciamiento. Reflexiones en torno de la experiencia de los dispositivos pedagógicos en contextos de extrema pobreza urbana. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas Teoría, formación e intervención en Pedagogía, 1-20.
- _____ (2013, diciembre). Sociedades de la información, tecnologías y pedagogías de las competencias en la era del management. Hacia una genealogía. *Revista Horizontes Sociológicos en coedición con Revista Controversias y Concurrencias Latinoamericanas (ALAS)*, 86-98.
- _____ (2020). Cartographies of everyday life: A study of the neighborhood/school/subjects' series in urban poverty settings [Cartografías de la cotidianidad: Un estudio de la serie barrio/escuela/sujetos en contextos de pobreza urbana]. *Psicoperspectivas*, 19(3), 1-2.
- Grinberg, S., Bang, L., Almada, M. L., Guzmán, M., Maza, D., Venturini, M. E., Villagrán, C., Molina, L., Cerezo, A., Torres, G., Alzaga, J., Bachiller, S. y García Fernández, S. (2021). Cartografías de la escolarización secundaria en Caleta Olivia. Un estudio en las escuelas acerca del acceso y la distribución de saberes en las sociedades de gerenciamiento. En V. Llaneza (ed.) *6° Encuentro de Investigadores, Becarios y Tesistas de la Patagonia Austral: Libro de artículos cortos* (pp. 180-185). Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- Grinberg, S., Verón, E. y Bussi, E. M. (2020, abril 27). #COVID19 shock y la perplejidad de los derechos humanos. *Diagonalciép*.
- Guzmán, M., Venturini, M. E. y Almada, M. L. (2020). Espacios urbanos como escenarios de significación de la escuela secundaria en Caleta Olivia y Comodoro Rivadavia. *Horizontes Sociológicos*, 7, 54-76.

- Helsper, E. J. (2017). A socio-digital ecology approach to understanding digital inequalities among young people. *Journal of Children and Media*, 11(2), 256-260.
- Hiller, R. (2020). Trabajadoras en la Cuenca del Golfo San Jorge (CGSJ): Invisibilidad, economía hidrocarburífera y relaciones de género. *Trabajo y sociedad*, 21(34).
- Huergo, J. (2007). Los medios y tecnologías en educación. 1-21.
- Jenkins, H. (2008). Introducción. Adoración en el altar de la convergencia. Un nuevo paradigma para comprender el cambio mediático. En *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Paidós.
- Linne, J. (2022). Escolarización secundaria y tecnologías digitales en tiempos de pandemia. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 1(32), 128-141.
- Lorey, I. (2016). Estado de inseguridad. Gobernar la precariedad. *Traficantes de Sueños*.
- Magadán, C. (2021). Textos figurados: apuntes sobre la escritura multimodal en intercambios adolescentes. *Enunciación*, 26, 102-119.
- Magnani, E. (2020). Educación y tecnologías. Adentro de la caja. En I. Dussel, P. Ferrante, y D. Pulfer (eds.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 85-99). Unipe.
- Marotias, A. (2021). La educación remota de emergencia y los peligros de imitar lo presencial. *Hipertextos*, 8(14), 173-177. <https://doi.org/10.24215/23143924e025>
- Martín-Barbero, J. (1999). La educación en el ecosistema comunicativo. *Comunicar*, 13, 13-21.
- Martín-Barbero, J. (2002). Reconfiguraciones comunicativas del saber y del narrar. En *La educación desde la comunicación*. Editorial Norma.
- Morales, S. (2018). La apropiación de tecnologías. Ideas para un paradigma en construcción. En S. Lago Martínez, A. Álvarez, M. Gendler y A. Méndez (eds.) *Acerca de la apropiación de tecnologías: teoría, estudios y debates*. Ediciones del gato gris, Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías, Instituto Gino Germani.
- Morduchowicz, R. (2021). *Adolescentes, participación y ciudadanía digital*. Fondo de Cultura Económica.

- Murolo, N. L. (2020). La comunicación en el aislamiento. Información, educación, entretenimiento y sexting en contexto de pandemia. *Question/Cuestión*, 1 e351. <https://doi.org/10.24215/16696581e351>
- Narodowski, M., & Campetella, D. (2020). Educación y destrucción creativa en el capitalismo de pospandemia. En I. Dussel (Ed.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 43-51). UNIPE, CLACSO.
- Neumann, C., Cancino, I., Salfate, C. y Sandoval, J. (2021). Efectos de la pandemia de COVID-19 en la salud mental de niños/as y adolescentes: Una revisión bibliográfica. *Revista Confluencia*, 4(2), 53-58.
- Pérez Declercq, A. (2024). Niñas, niños y adolescentes en el mundo digital: tendencias y desafíos en pandemia. Clacso, Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia.
- Puigrós, A. (2020). Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: El caso de Argentina. En I. Dussel (ed.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 33-42). Unipe, Clacso.
- Reygadas, L. (2008). *La apropiación. Destejiendo las redes de la desigualdad*. Anthropos.
- Rivoir, A. L. (2020). *Tecnologías digitales y transformaciones sociales. Desigualdades y desafíos en el contexto latinoamericano actual*. Clacso.
- Rivoir, A. L. y Lamschtein, S. (2014). Brecha digital e inclusión social, contribuciones y dilemas de las políticas 1 a 1: el caso de Ceibal en el Uruguay. *Razón y Palabra*, 87.
- Rodríguez Gallardo, A. (2006). *La brecha digital y sus determinantes*. Centro Universitario de Investigaciones Bibliotecológicas, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Sandoval, L. R. y López, G. Á. (2018). Indicadores digitales de la Patagonia Austral. En M. P. Bianchi y L. R. Sandoval (eds.) *Tecnologías interactivas de comunicación y vida cotidiana: Experiencias en la Patagonia Central* (pp. 17-36). Del Gato Gris.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Clacso.
- Scolari, C. (2024). *Sobre la evolución de los medios. Emergencia, adaptación y supervivencia*. Ampersand.

- Sibilia, P. (2012) *¿Redes o paredes?: la escuela en tiempos de dispersión*. Buenos Aires: Tinta Fresca.
- Silverstone, R., Hirsch, E. y Morley, D. (1996). Tecnologías de la información y la comunicación y economía moral de la familia. En R. Silverstone y E. Hirsch (eds.) *Los efectos de la nueva comunicación. El consumo de la moderna tecnología en el hogar y en la familia* (pp. 39-57). Bosch.
- Srnicsek, N. (2021). *Capitalismo de plataformas*. En *Capitalismo de plataformas*. Caja Negra.
- Sued, G. (2022). Coursera y la plataformización de la educación: operación de mercados, datificación y gobernanza. *Transdigital* 3, (5).
- Terigi, F. (2020). Escolarización y pandemia: alteraciones, continuidades, desigualdades. *REVCOM. Revista científica de la Red de Carreras de Comunicación Social*, 11.
- Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Siglo XXI.
- Van Dijck, J., Poell, T., & de Waal, M. (2018). *The platform society*. Oxford University Press.
- Venturini, M. E., Bang, L. y Guzmán, M. (2018). Distribución de escuelas secundarias públicas y desigualdad en el acceso a la cultura en Comodoro Rivadavia entre 2014 y 2017. VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa. Universidad Nacional del Comahue.
- Villagrán, C. (2022). Storyboard de la escolaridad en tiempos de pandemia: Efectos y regulaciones en el trabajo pedagógico remoto. *Revista IRICE*, 42, 11-38.
- Vizio, P. S. (2022). “Elige tu propia aventura”. Recorrido de lectura en pantallas: representaciones adolescentes sobre la lectura en soportes digitales. *Tendencias Pedagógicas*, 39, 80-94.

Notas

[1]

Recibido 16 de mayo de 2024. Aceptado 20 de septiembre de 2024.

[2]

Conicet-IIDEPyS. Contacto: julietalzaga@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0009-0007-0844-6815>

[3]

Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Unidad Académica Caleta Olivia. Contacto: lucasbang.lp@gmail.com ID <https://orcid.org/0009-0005-8099-0802>

[4]

Algunas de las normativas resaltadas en los conversatorios transformaron las asignaturas en campos de conocimiento, habilitaron más instancias de acreditación de materias y unificaron los ciclos 2020-2021.

[5]

La expresión “sobrevive el más apto” acompaña la idea sostenida en el libro *Sobre los medios: emergencia, adaptación y supervivencia*, de Carlos Scolari (2024), que va más allá de las metáforas mecánicas darwinistas y construye un escenario explicativo sobre cómo los cambios sociotécnicos afectaron el sistema de medios estableciendo una relación con los usos por medio de la convergencia y la interfaz.



Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/476/4765049024/4765049024.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe,
España y Portugal
Modelo de publicación sin fines de lucro para conservar la
naturaleza académica y abierta de la comunicación científica

Julieta Fernanda Alzaga, Lucas Germán Bang
Procesos de digitalización escolar: impactos, rutinas y brechas en tiempos de aislamiento^[1]

School digitalization processes: impacts, routines and gaps in times of isolation

De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales
vol. 13, núm. 22, 2024
Universidad Nacional del Nordeste, Argentina
depracticasydiscursos.ces@unne.edu.ar

ISSN-E: 2250-6942

DOI: <https://doi.org/10.30972/dpd.13227824>