

**XIV Jornadas de Sociología
Sur, pandemia y después
-del 1 al 5 de noviembre de 2021-**

De la crisis escolar y los nativos digitales a la crisis virtual y los nativos presenciales. Repensar la escuela a partir de la experiencia vívida de las y los estudiantes del nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires durante la Pandemia Covid 19.

Autor: Martín Ezequiel Ianni. iannimartinezequiel@gmail.com

1. Resumen

El presente trabajo tiene por objetivo indagar sobre las experiencias escolares que han tenido las y los estudiantes del nivel medio en la Ciudad de Buenos Aires durante el año 2020 y el año 2021. La suspensión de las clases presenciales por la pandemia Covid 19 trajo una diversidad de nuevas vivencias en lo que se ha denominado “educación virtual”. El propósito de este trabajo es analizar en qué sentido se puso a prueba la hipótesis que suponía una comodidad del saber digital en los jóvenes, como la idea imperante que entendía a la institución escuela en crisis. Para ello se lleva a cabo un método de investigación que retoma datos estadísticos y recupera los sentidos que construyen las y los estudiantes mediante encuestas y entrevistas.

Palabras clave: ASPO, Educación virtual, Tics, Nueva Escuela Secundaria, Hábitus escolar.

2. Introducción

La emergencia sanitaria por la pandemia de la covid 19 y el aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO - Decreto 297/2020) en el año 2020 han establecido que las tecnologías se vuelvan aún más significativas de lo que ya eran para la interacción social y colectiva en general. La coyuntura histórica de salud pública mundial ha impuesto la experiencia traumática de obligar el aislamiento social y la adaptación a la virtualidad/digitalidad como modo de subsistencia-existencia en todos los aspectos de la vida cotidiana (Noscue, 2020). Específicamente, en materia educativa, sucede el paso de la educación presencial a una educación primordialmente virtual en la Ciudad de Buenos Aires. La urgencia del aislamiento social preventivo y obligatorio tuvo como consecuencia la obligatoriedad situacional de tener que llevar la educación presencial a la educación mediada por lo tecnológico y el uso de las Tics.

La suspensión de clases obligó a todas las instituciones educativas a reformular sus propuestas existentes y promovió la virtualización compulsiva de las propuestas áulicas. En relación a ello, surgen visiones tanto positivas como críticas a la hora de pensar esta situación de excepcionalidad (Quiroga, 2020). Desde aquellas que dan importancia a las posibilidades de lo tecnológico para la interacción entre los alumnos, la transparencia en la comunicación, con evaluaciones dinámicas y precisas, hasta aquellas que ponen el foco en la distancia educativa que se genera entre docentes y alumnos que quedan en una situación solitaria frente a los nuevos conocimientos a adquirir, lo que implica una diversidad de prácticas y nuevas relaciones entre el mundo de su vida, confinados en sus hogares, y el mundo de la escuela. Francisco Albarello (2020) entiende que lo que parece una situación de emergencia para salir del apuro se ha transformado en una oportunidad para lo que se tuvo que haber hecho con anterioridad: repensar el modo de dar clase en todos los niveles educativos. Victoria Gagliardi (2020) sostiene que todas las planificaciones previas a la cuarentena deben ser reestructuradas, repensadas y aplicadas teniendo en cuenta el contexto de pandemia. Adaptar la propuesta a un modelo asincrónico o sincrónico de acuerdo a la evaluación del tipo de alfabetización digital de los sujetos educativos, de sus habilidades técnicas, y de la capacidad que tengan para resolver los problemas que puedan surgir en este proceso. La posición común entre los pensadores reside en la necesidad de actualizar las estrategias didácticas y pedagógicas, con instrumentos sincrónicos y asincrónicos dentro de la relación pedagógica ya que no hay otra alternativa que la de tener que utilizar dispositivos digitales para dar clase. ¿En qué sentido ya era necesario repensar los modos de dar clase?, ¿es cierto que el modelo tradicional de educación está en crisis?, ¿cómo sería repensar la escuela?, ¿qué sentidos construyen los y las estudiantes alrededor de la educación presencial y virtual?, ¿no existen diferencias sociales a la hora de pensar la cultura de conectividad y las capacidades cognitivas alrededor de las tecnologías digitales en el alumnado? son algunas de las preguntas que guían al presente trabajo.

Primero, se analiza el contexto particular en el cuál se encontraba el sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires a la hora del aislamiento social y el paso a la educación virtual, para luego estudiar qué percepciones construyen las y los estudiantes alrededor de ella. En primer lugar, se realiza un breve marco respecto a lo que la cultura de la conectividad actual y la educación virtual implican para el modelo hegemónico tradicional de la educación. Sin embargo, también se cuestiona la idea de pensar a las generaciones contemporáneas como nativos digitales homogéneos en su capacidad para utilizar las tecnologías de Internet. En segundo lugar, se tiene en cuenta la situación

previa al confinamiento con la vigencia de la Nueva Escuela Secundaria (NES) y con la Profundización NES o secundaria del futuro en marcha. Una vez realizado este marco de situación, se piensa el contexto particular del 2020/2021. El aislamiento social y la suspensión de clases presenciales terminan por generar, en términos de Bourdieu (2015), una situación de histéresis en lo que el presente trabajo llama hábitus escolar. De todas formas, esta situación termina por contradecir la hipótesis de que la escuela “tradicional” está en crisis ya que la presencialidad y el tiempo escolar reaparecen como factores esenciales para la relación pedagógica docente-estudiante. Y, en tercer lugar, se realiza un análisis cualitativo de testimonios de estudiantes del nivel medio en la Ciudad de Buenos Aires recolectados mediante la herramienta Google Forms para entender de qué manera valoran o perciben la llamada educación virtual y qué sentidos construyen alrededor de su relación con la presencialidad. El presente trabajo propone un método de investigación cualitativa de tipo exploratoria (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). El cuestionario realizado ha sido compuesto por preguntas cerradas para poder establecer asociaciones entre variables y por preguntas abiertas para explorar los sentidos construidos (Denzin y Lincoln, 2011). La muestra se compone por 3ros, 4tos y 5tos años de tres escuelas de la Ciudad de Buenos Aires en los barrios de Caballito, Recoleta y Liniers¹. Si bien por un lado los testimonios revalorizan la presencialidad, también remarcan la necesidad de reformar algunas dinámicas tradicionales del sistema escolar en general y de los docentes en particular.

3. La cultura de la conectividad y la crisis escolar

El siglo XXI es un siglo atravesado por las tecnologías digitales de Internet en todos los ámbitos de la vida cotidiana. Constituyen lo que José Van Dijck (2016) ha conceptualizado como la cultura de la conectividad. Sus dinámicas automatizadas tienen implicancias en los tipos de vínculos sociales y en la construcción de subjetividad contemporánea, como también en la forma de producción, circulación y consumo de bienes y servicios públicos, privados y corporativos. El progreso de la socialidad online y las capacidades tecnológicas en el procesamiento de datos, explica la autora, han implicado la conformación de una economía donde los mecanismos de codificación en algoritmos juegan un papel crucial para direccionar deseos. Los medios sociales aparecen como sistemas automatizados que inevitablemente diseñan y manipulan las conexiones para poder reconocer los deseos de las personas, mezclando la conexión (humana) con la conectividad (automática). La cultura de la conectividad establece un valor cuantificable del vínculo social y genera que el mundo offline y el mundo online

¹ La muestra se ha construido por la cercanía del investigador a los respectivos cursos y colegios. No es representativa, sino que se orienta en realizar una primera exploración sobre la problemática.

cada vez se encuentren más unidos. En este sentido, lo transmediático excede las Tics digitales, refiere a medios, herramientas, interfaces, prácticas, procesos, saberes y experiencias que se hibridan entre lo analógico y lo digital (Scolari, 2008; Martín-Barbero, 1991; Jenkins, 2008; García Canclini, 2013; Benítez Larghi, 2013; Van Dijck, 2016) generando flujos de información que construyen y transforman las definiciones simbólicas y materiales de los procesos humanos (Thompson, 1998).

Las instituciones educativas se enfrentan al vertiginoso desarrollo de dichas tecnologías de la informática y de las comunicaciones con sus nuevos soportes, los cuales modifican la relación espacio-tiempo, realidad-virtualidad, información-conocimientos en las nuevas generaciones. Bianchetti (2020) entiende, en este sentido, que ya existía la necesidad de identificar el impacto de las nuevas tecnologías informáticas sobre las diferentes dimensiones involucradas con el hecho educativo y su función de integrar las nuevas generaciones a la sociedad, previo al confinamiento social. El desarrollo de las comunicaciones a través de diferentes plataformas tecnológicas había influenciado sobre todas las actividades y prácticas a partir de sus nuevas formas de relacionamientos en la sociedad. Los medios de comunicación influyen sobre los comportamientos sociales. La prensa, luego la radio y finalmente la televisión fueron ocupando un espacio importante en la sociedad hasta introducir a través de diversos formatos, comportamientos, gustos, actitudes, y cargas valorativas, que generan expectativas de consumos en los diferentes grupos sociales. En la actualidad, las nuevas modalidades digitales de saber y poder generan nuevos modos de subjetivación diferentes a la de los *cuerpos dóciles* con los que se construyó el sistema educativo. La(s) nueva(s) cultura(s) juvenil(es) se encuentran atravesadas por las nuevas tecnologías, las cuales han invadido todos los aspectos de su vida cotidiana. Sin embargo, siempre condicionadas por la desigualdad y la nueva cuestión social del siglo XXI (Castel, 2012; Tiramonti, 2004).

Existen visiones positivas y visiones negativas alrededor de las consecuencias que tienen las tecnologías de Internet alrededor de la vida social. Por un lado, se pone el foco en las posibilidades comunicativas que las mismas han generado. Pero, por otro, se pone el foco en las nuevas modalidades de subjetividad que crean y su tendencia a la hiperconcentración económica-ideológica. Paula Sibilía (2008) advierte que las redes sociales de Internet establecen desplazamientos en el espacio y tiempo que constituyen las subjetividades. Desde la virtualización del espacio y la externalización del yo en una sociedad del espectáculo, hasta el desdoblamiento del tiempo en un tipo de sujeto que sobrevalora el instante y el corto plazo por sobre la duración y el largo plazo. Bianchetti (2020) recupera a Denis de Moraes para entender que el sistema mediático fija sentidos

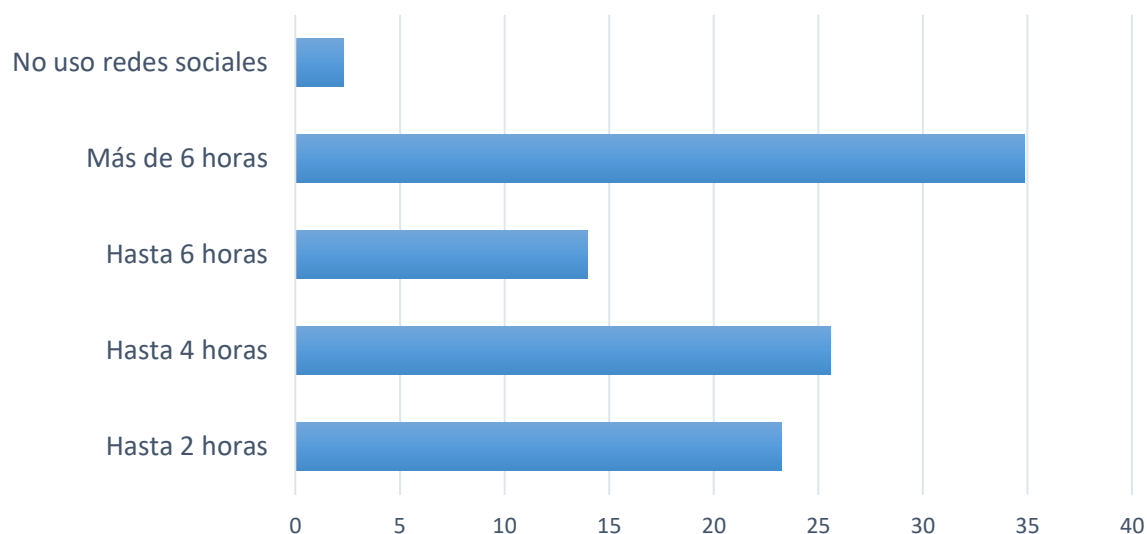
e ideologías, formando opiniones y líneas en el imaginario social que tienen por objetivo reproducir el orden de consumo y conservar las hegemonías constituidas. Manuel Castell (2012), por su parte, apunta a relacionar el control de la comunicación con el poder ya que ella implica cierta capacidad para modelar las mentes. La forma en que se siente y se piensa determinan las maneras de actuar, tanto individual como colectivamente. Y el poder de los medios de comunicación es consecuencia directa de la circulación compulsiva de imágenes y palabras en los medios digitales, los cuales terminan disputando los sentidos sociales.

Desde esta postura, las realidades virtuales posibilitan la producción y distribución de mensajes que permiten operar sobre los hechos reales, generando nuevas sensaciones que interpelan a la “realidad”, la cual ya no puede ser pensada como una construcción interpretativa de acontecimientos fácticos, sino también como una construcción intencionada que orienta percepciones, conocimientos y comprensiones determinadas alrededor de los procesos sociales. En este sentido, la hiperconcentración de los medios, propia de la tendencia de la globalización por la concentración de la propiedad, permite la producción y difusión de relatos que terminan por consolidar la base de consenso al modelo social neoliberal que necesitan las grandes corporaciones. Cuestión que también sucede en los planteos del documento Proyecto NES (Speziale, 2018) que se analiza en el apartado siguiente.

El espacio escolar surge, entonces, quizás, como lugar de contención frente a la creciente mercantilización de las relaciones sociales y al sobre-estímulo de imagen que la cultura de la conectividad implica para las nuevas generaciones, pero a su vez, no debe ignorar las nuevas formas de saber-espacio-tiempo que ellas plantean en la construcción de subjetividad de los jóvenes si se quiere sostener como un lugar de importancia en la socialización de los sujetos. Tanto la educación como los medios digitales, entonces, ocupan un lugar central en la formación del sentido común de los estudiantes, pero los segundos solo apuntan a un aspecto de la vida social, la del ser “consumidor/a”. Los desplazamientos espacio-temporales que analiza Paula Sibilia (2008), a su vez, ponen en jaque el modelo tradicional de aprendizaje a largo plazo y situado, cuestión que la situación de pandemia complejiza. El mundo digital ya se había convertido en un entorno de importancia para los jóvenes, como un espacio de socialización al igual que la escuela, lo que se presenta como una diferencia tajante a las generaciones adultas docentes, las cuales suelen presentarse con una actitud de tecnofobia (Balardini, 2002). Para indagar sobre el uso de redes sociales, el cuestionario realizado preguntó la cantidad de tiempo que pasaban en las plataformas de Internet. El Gráfico 3.1. muestra como el 50% pasa seguro más de 4 horas por día en contacto

con la pantalla. Lo que resulta ser un tiempo considerablemente importante para la vida cotidiana de los jóvenes.

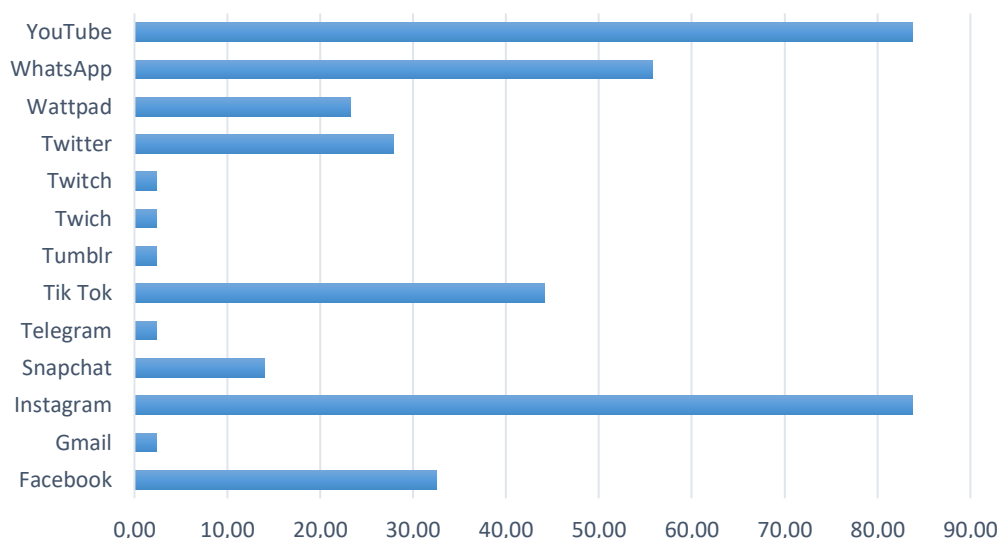
Gráfico 3.1. Uso diario de redes sociales en los estudiantes del nivel medio



Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta realizada.

McLuhan y Carpenter (2015) en *El aula sin muros* ya planteaban que la enseñanza tenía lugar por fuera del aula en virtud del contacto con los medios de comunicación. Y, en este sentido, Maggio (2012) entiende que mientras la tecnología interpela epistemológicamente a los docentes, lo hace cognitivamente en las subjetividades de los estudiantes. La generación de la “*información*”, por ejemplo, se ve más atravesada por la imagen, por lo electrónico, que por el texto escrito. Cuestión que puede observarse en el Gráfico 3.2. cuando al explorar cuáles son las redes sociales más utilizadas, se observa a YouTube e Instagram como las más frecuentadas. Plataformas que priorizan la imagen y el video por sobre la lectura de texto.

Gráfico 3.2. Las redes sociales de Internet más utilizadas en los jóvenes de la Ciudad de Buenos Aires.



Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta realizada.

La cultura de la conectividad, entonces, no solo pide un tipo de aprendizaje a corto plazo y no a largo plazo como la cultura de las viejas generaciones, sino también en formatos audio-visuales, contrario a la lectura de textos como era tradicionalmente. Este contexto ya provocaba un estado de crisis escolar, previo al aislamiento social, o más bien de cuestionamiento a los principios edificantes del sistema educativo como son el espacio áulico, la hora cátedra y la cultura letrada. El desafío que atravesaba se encontraba determinado, resumidamente, por tres factores: 1. Las nuevas tecnologías de la comunicación y la información que ponían en cuestionamiento la legitimidad de los saberes docentes y los tiempos-espacios escolares a partir de la universalidad de los espacios digitales de Internet. 2. las nuevas juventudes que provocaban un choque entre una cultura escolar rígida y una cultura juvenil flexible con nuevas dinámicas sociales. 3. Los fenómenos de fragmentación escolar, resultado de la creciente desigualdad en Argentina que conllevaba una asignación de institución escolar según estrato social correspondiente (Tiramonti, 2004). Se vivía un choque de culturas, entre una cultura escolar y una cultura mediática tecnológica, y entre una cultura escolar y una cultura juvenil, en conjunto con una creciente desigualdad social y fragmentación escolar que diversificaba según cada institución en particular los dos choques anteriores. La función docente se diversificaba de acuerdo al estudiantado específico de cada institución escolar (Poliak, 2004). Por ello, también es necesario desnaturalizar la idea que rodea al concepto de *nativos digitales* en Prensky (2001), ya que para pensar el uso que los jóvenes les dan a las tecnologías digitales, necesariamente hay que pensar los diversos

capitales heterogéneos con los que ellos cuentan. Desde la posición económica hasta los conocimientos y habilidades que han podido desarrollar². Es decir, en términos de Noscue (2020), no existe un paralelismo absoluto entre nacer en la *era digital* y ser por antonomasia un *ser digital*.

En resumen, el conjunto de experiencias que se atravesaban desbordaban las funciones primordiales del sistema educativo, aquellas que se fueron estableciendo durante su experiencia en la historia y las cuáles conformaban lo que el siguiente apartado denomina como hábitos escolar. A continuación, se analiza el proyecto de la Nueva Escuela Secundaria (NES) en vigencia desde el año 2015 en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, para comprender de qué manera intenta reamoldar el sistema educativo teniendo en cuenta las nuevas condiciones planteadas durante el apartado.

4. La NES (nueva escuela secundaria), la incertidumbre y la educación digital

La respuesta educativa a las nuevas condiciones que impone el siglo XXI se encuentra en el proyecto de la Nueva Escuela Secundaria (NES) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. La institución escolar, entiende Paula Sibilia (2012), es un dispositivo que gana los contornos de la tecnología y está destinado a producir 'algo'. El sistema educativo argentino en particular ha ido cumpliendo diversas funciones en relación al contexto histórico en que se presenta (Filmus, 1999). Si en sus inicios priorizaba una función política para construir una identidad nacional y luego una función económica para incorporar la población al modelo económico de la Industrialización por Sustitución de Importaciones, en las últimas décadas ha desarrollado una función social como lugar de asistencia a las poblaciones relegadas. En este sentido, la institución escolar va construyendo, en términos de la teoría sociológica de Bourdieu, un hábitus en particular, con estructuras de tradiciones y costumbres o condiciones objetivas de existencia que estructuran ciertos esquemas de percepción, motivación y acción. Se construye con ciertos imperativos espacio-temporales y de saber que se expresan como axiomáticas fundamentales a la hora de funcionar como campo institucional.

La historia, entiende la teoría Bourdiana, engendra principios, inscriptos tanto en los cuerpos como objetualizados en instituciones, incorporados y naturalizados en la construcción del Hábitus, es decir, en sistemas de disposiciones duraderas que determinan estructuras cognitivas y motivacionales (Bourdieu, 2015). La interiorización de esta exterioridad representada en las experiencias pasadas condiciona la libertad de

² Se retoma la teoría de la reproducción social de Bourdieu (2014) quien entiende que la posición en el espacio social no depende sencillamente del nivel de capital económico con lo que los sujetos cuentan, sino también del capital cultural (conocimientos, habilidades y destrezas) y del capital social (pertenencias y contactos).

la práctica, es decir, las funciones históricas del sistema educativo ejercen sobre la práctica escolar ciertos límites de acción. La historia y las experiencias pasadas tienen una presencia activa en la actualidad, perpetuándose en el porvenir como capital acumulado y autónomo, garantizando su conformidad de prácticas a pesar de posibles cambios en las agencias individuales o por situaciones particulares como es el ASPO. Justamente en este sentido, cabe preguntarse por las consecuencias del aislamiento social y la suspensión de clases, cómo han afectado, o no, a las prácticas escolares. En el sistema educativo, las primeras experiencias seleccionan las nuevas informaciones, adecuando cada nuevo contexto a sus disposiciones, es decir, sus funciones y su organización espacio-temporal-cognitiva se sostienen a pesar de que las nuevas experiencias puedan indicar que deban ser modificadas. La organización espacial-temporal actual o previo al confinamiento continúa basándose en el modelo disciplinar del siglo XX, donde el aula y la hora cátedra aparecen como dispositivos legítimos en la acción pedagógica que sostiene el arbitrio cultural letrado desde el cual se construyó la tradición del sistema educativo argentino. De esta forma se ha conformado un hábitus escolar en particular, cuya institución ha objetivado e incorporado, estructurando prácticas en conformidad a su lógica e inscribiéndose en los cuerpos de sus actores (docentes, preceptores y autoridades)³ que hoy en día, por ejemplo, esperan que todo vuelva a la “normalidad”. ¿El hábitus escolar, entonces, no se encontraba ya en crisis a raíz de la explicada cultura de conectividad y contexto de fragmentación escolar?, ¿la NES no era una respuesta a las nuevas condiciones?, ¿cómo lo termina de afectar la suspensión de clases durante el 2020/2021?

El contexto educativo previo al confinamiento ya estaba atravesado discursivamente por una transición de un modelo supuestamente caduco a uno que tenga en cuenta las nuevas situaciones que impone el siglo XXI. La propuesta de la Nueva Escuela Secundaria (NES) intenta construir la concepción de una escuela adaptada a las necesidades de las innovaciones tecnológicas, a las nuevas metodologías de trabajo y a los nuevos perfiles de tareas que construirán el futuro. Entiende la necesidad de construir sujetos estudiantes creativos capaces de afrontar situaciones de incertidumbre (Speziale, 2018). Lo que se ve reflejado en las declaraciones de Esteban Bulrich, ex ministro de educación de la Ciudad de Buenos Aires y de La Nación, en el panel *La Construcción del Capital Humano para el Futuro* del Foro de Inversiones y Negocios que tuvo lugar en el Centro Cultural Kirchner en septiembre de 2016. Allí, el político

³ El otro actor, el alumnado, es el disruptivo, el que puede traer con sus prácticas y concepciones el conflicto dentro de la organización en la institución escolar. Su cultura choca con la cultura escolar tradicional.

expresaba la necesidad de “crear argentinos que sean capaces de vivir en la incertidumbre y disfrutarla”.⁴

La NES plantea el paso de una educación basada en el docente a una centrada en los alumnos como “personas libres” que deben desarrollar “aprendizajes significativos” mediante una “educación actualizada y significativa” que esté adaptada a la “sociedad del 2020 que los espera con altos cambios y demandas” (NES, 2015, p.39). El proyecto NES se propone desarrollar una serie de valores específicos en los jóvenes. En primer lugar, un tipo de autonomía personal que les permita “adquirir la flexibilidad necesaria para sumir escenarios cambiantes y la habilidad de aprender durante toda la vida y desarrollar nuevas capacidades” (NES, 2015:46). En segundo lugar, la capacidad de resolución de problemas y de conflictos con un cierto nivel de “aptitud para enfrentarse a las situaciones problemáticas de cualquier índole desde una perspectiva positiva”. En tercer lugar, un tipo de ciudadanía responsable que apele a la persona como sujeto de derecho y a su capacidad de desarrollar autónomamente “un proyecto de vida propio” (NES: 81). En resumen, se construye la idea de un sujeto estudiante que debe desarrollar caminos de aprendizaje como “persona independiente”, con “aprendizajes autónomos” que “de manera comprometida y responsable” le den un “crecimiento personal significativo” y le permitan “valorar la imaginación, la creatividad y la iniciativa como oportunidades para el desarrollo personal en el marco del proyecto personal de vida” (NES 2015: 82). El sujeto estudiante aparece conceptualmente como un *homo agens* que debe transformar sus estructuras cognitivas individuales y desarrollar sus capacidades, habilidades y competencias en tres áreas: la conceptual (saber), la procedimental (saber-hacer) y la actitudinal (saber-ser) para adaptarse finalmente al nuevo mundo. La ciudadanía aparece, aquí, como una ciudadanía mínima en tanto se limita al reconocimiento y la puesta en práctica de los derechos individuales (fundamentalmente civiles y políticos). La concepción de Estado es la de un Estado que no debe interferir más que para garantizar esa condición. Speziale (2018) entiende que el proyecto NES retoma la teoría del neoliberalismo en Hayek (1998) donde el ciudadano sólo aparece como un consumidor y el Estado como quien se encarga de garantizar que los mecanismos de esa producción de bienes o servicios mantengan su funcionamiento. Desde este marco puede pensarse qué rol tiene el Estado a la hora de pensar cómo garantizar el derecho a la educación en un contexto donde el mismo está directamente relacionada a las condiciones sociales y económicas de los estudiantes para sostener un tipo de educación virtual. Gran parte del debate sobre la presencialidad/virtualidad durante el año 2020/2021 en la Ciudad de Buenos Aires giró alrededor de si no era el

⁴ Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=1dvO-jorNow>

Estado quien debía garantizar la conectividad y los dispositivos tecnológicos para dar continuidad educativa a quienes no cuenten con tales recursos. El concepto de Estado y de sujeto como gobierno de sí mismo que el Proyecto NES plantea no brindan las condiciones teóricas para pensar dicha intervención.

En cuanto a la educación digital, el proyecto NES se propone terminarla de construir para el año 2020: “El Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el marco de la Nueva Escuela Secundaria 2020, garantiza la presencia y desarrollo de la educación digital.” (NES, 2015: 120). Es decir, ya existía previamente la idea de tener espacios virtuales/digitales de educación. Las instituciones educativas comenzaron a participar de las redes de conocimiento antes del confinamiento y la pandemia de la covid 19. El acceso a múltiples espacios de redes e internet han dado las condiciones materiales para que se den iniciativas institucionales como primeras experiencias de educación virtual. Y en este sentido, Gagliardi (2020) entiende que la digitalización de la información que se produce a partir de los ordenadores personales e Internet traen una tensión con el paradigma hegemónico de la escuela, la tiza y el pizarrón. El nuevo paradigma educativo pondría en una situación imprevista al hábitus escolar tradicional. Albarello (2020) argumenta que el aula necesitaba una actualización para responder a las demandas de audiencias cada vez más heterogéneas y moldeadas por formas de consumo establecidas desde las tecnologías digitales de Internet. Plantea que la enseñanza centrada en el libro impreso y en el aula frontal como dispositivo, y en la explicación lineal como mecanismo central para generar atención, con un mensaje enlatado para ser consumido “de uno a muchos” debía ser reformada. El hábitus escolar se encontraba hegemonizado por un tipo de “acto educativo” que estaba pensado para “un grupo de cuerpos encerrados unas cuantas horas entre cuatro paredes, con un docente al frente explicando un tema, hegemonizando la “economía de la atención” (Simon, 1971) a través de una pizarra y sostenido en el canal mono mediático de su voz”, lo cual las nuevas condiciones del siglo XXI ponían en crisis.

De cierta forma, la suspensión de la presencialidad y el paso a una educación virtual pasan a desnaturalizar el aula tradicional. Comienzan a visibilizarse sus mecanismos de funcionamiento y sus axiomáticas fundamentales. En términos de Bourdieu (2015), el hábitus escolar atraviesa un contexto de histéresis. El ASPO genera un desajuste en sus disposiciones tradicionales. A modo de acontecimiento, surge como una contingencia disruptiva que incomoda y se confronta a sus esquemas prácticos e interpretativos. Sin embargo, cabe preguntarse si el aislamiento social tiene por consecuencia la definitiva crisis de la institución, o más bien lo contrario, un salvavidas para una modalidad que parecía mostrar síntomas de caducidad. Las situaciones

imprevistas pueden ser respondidas por estrategias que tiendan a seguir reproduciendo las estructuras objetivas. La teoría Bourdiana entiende que el hábitus aplica principios de solución y engendra “conductas razonables” dentro de sus límites de regularidad para sostener su existencia. Si bien la virtualidad abandona el espacio y tiempo áulico tradicional, no deja de organizarse bajo las mismas lógicas, dividido en las mismas asignaturas, e intentando simular el mismo mecanismo de clase⁵. A su vez, el espacio escolar hoy, y su posible vuelta a la presencialidad, aparecen como horizontes de esperanzas para recuperar la relación “cara a cara” y el orden organizacional que permitían sus disposiciones. Es el propio Estado quien, si anteriormente planteaba la necesidad de educar para la incertidumbre, hoy plantea la presencialidad como un marco esencial para la certidumbre educativa. Ya no apela a la autonomía del sujeto para la solución de los obstáculos. Cuestión que puede verificarse durante el conflicto entre el Gobierno Nacional y el Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires durante el mes de mayo del 2021 por la controversia presencialidad/virtualidad. La ministra de educación Soledad Acuña señalaba la importancia del encuentro “cara a cara” para sostener la educación⁶. A continuación, se analiza qué ha sucedido para repensar la crisis escolar retomando los sentidos que construyen las y los estudiantes alrededor de su experiencia vivida durante la educación virtual del 2020/2021.

5. El ASPO y las nuevas condiciones de escolaridad

En los apartados anteriores, se analizó la situación previa al confinamiento social dentro del sistema educativo. Se encontraban en cuestionamiento el qué y el cómo de la relación pedagógica alumno-profesor, es decir, la legitimidad del saber-espacio-tiempo en el que la escuela funcionaba. Las nuevas tecnologías y la construcción de subjetividad contemporánea ponían en cuestionamiento la dimensión espacial y temporal a partir de una sensibilidad que priorizaba el corto plazo o la multi-temporalidad, la inter-disciplina o hipertexto, y el saber práctico resolutivo. Cuestión que el Proyecto NES intentaba resolver planteando una nueva escuela basada en la idea de un sujeto estudiante autónomo con estructuras cognitivas a mejorar mediante “aprendizajes significativos” (Speziale, 2018), en conjunto con la Secundaria del futuro o Profundización de la NES que plantea, a partir del año 2018, reforzar el proyecto

⁵ Si bien la resolución 368/2020 CFE publicada el día 1 de septiembre del año 2020 habilita la realización de Proyectos Curriculares Integrados que integren áreas y/o disciplinas, una investigación en proceso que será presentada en la Ponencia 2242 de las XIV Jornadas de Sociología Sur, pandemia y después, demuestra que en la práctica concreta se terminaron priorizando los contenidos específicos de cada materia y cada área disciplinar.

⁶ Recuperado de <https://www.telam.com.ar/notas/202105/552845-acuna-educacion-ciudad-presencialidad.html>; <https://tn.com.ar/politica/2021/05/03/soledad-acuna-cruzo-a-nicolas-trotta-y-mete-presion-por-las-clases-presenciales-esperamos-que-la-corte-ratifique-la-autonomia-de-la-ciudad-de-buenos-aires/>

mediante espacios interdisciplinarios/areales que, adaptados a las innovaciones tecnológicas, propongan nuevos formatos de aprendizaje y enseñanza⁷.

En este contexto es que aparece la situación del aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) y la suspensión de clases, el día 16 de marzo del 2020. Albarello (2020) entiende que estas nuevas condiciones transforman las maneras en que se generan y hacen circular el conocimiento. Plantea que resulta necesario cambiar las formas anteriores de enseñanza a partir del aprendizaje de las tecnologías y la recreación en el modo de dar clase hacia una “didáctica en vivo” (Maggio, 2018) a través de pantallas. En este mismo sentido, Gagliardi (2020) argumenta la necesidad de apropiarse de los entornos digitales, y propiciar espacios de diálogo, intercambio, y participación que salgan de la lógica propia de consumo y del broadcasting, con experiencias colaborativas, tanto entre docentes como con los estudiantes.

A partir de ese momento, el acto educativo del aula comienza a tener lugar en las pantallas de computadoras o celulares conectados en el hogar donde conviven con otros usos y usuarios dentro de un escenario de disputas en la multiplicidad de tareas que implican el home schooling y el home working, en conjunto con toda la información y comunicación que ya circulaban anteriormente por las plataformas de Internet. El hogar se transforma en un aula portátil, reducida a una pantalla y dependiente de una conexión a internet. Lo que ha provocado la desmaterialización de las tareas y de las explicaciones (Albarello, 2020). Es decir, el éxito de la modalidad va a estar condicionado por las habilidades y estrategias que los docentes construyan, como también por los recursos materiales y cognitivos que tengan los jóvenes, sumado al condicionamiento en la economía de la atención (Simon, 1971) que impone la superposición de interfaces en el espacio del hogar, lo que Albarello (2020) metaforiza como un “coro de micrófonos”. Cuestión que se dificulta aún más teniendo en cuenta el contexto de fragmentación escolar (Tiramonti, 2004; Poliak, 2004) y de tecnofobia por parte las generaciones adultas (Balardini, 2002). Uno de los testimonios de las y los estudiantes encuestados remarca todo este contexto de dificultades para la educación virtual, desde la posesión de los recursos tecnológicos hasta las capacidades desarrolladas por los docentes para utilizarlos.

Generalmente en algunas materias se desvirtúa mucho el aprendizaje. Factores por parte del Estado: garantizar tecnología para el grupo docente e instrucción básica de los manejos de aplicaciones. Asegurarles conexión a internet, así como a lxs estudiantes. Factor Virtual: En general, a veces "hay mucha charla y poca acción" por

⁷ Recuperado de <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/secundaria-del-futuro>

decirlo de alguna manera, no me parece malo ya que esta bueno poder soltarse en esta época de encierro. Pero la clase virtual debería ser más dinámica.

A continuación, se presenta un análisis de los sentidos que construyen las y los estudiantes alrededor de la educación virtual, en conjunto con el desarrollo de conceptos teóricos-conceptuales ya mencionados. En primer lugar, se retoma la idea de la brecha digital para repensar cómo han vivido el uso de la plataforma Classroom. En segundo lugar, se retoma la interpretación alrededor de la tarea docente y cómo han vivido las clases por video llamada. Aquí expresan la necesidad de recuperar la relación cara a cara como también de mejorar las dinámicas docentes para desarrollar las clases. Y, en tercer lugar, se pone el énfasis en cómo evalúan la relación entre la educación presencial y la educación puramente virtual. A modo de juego de palabras, el presente trabajo plantea un pasaje de la crisis escolar previo al ASPO a una crisis virtual durante el ASPO, como también el paso de la idea de que los estudiantes contemporáneos son nativos digitales a la idea de que son nativos presenciales.

5.1. De la desigualdad social y la brecha digital a la apropiación y uso de las Tics en contextos situados

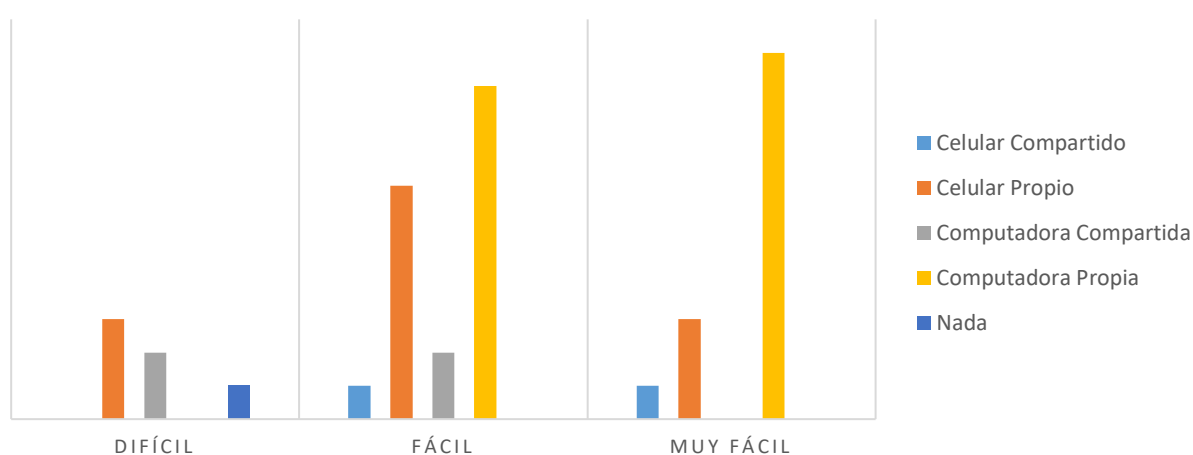
Los fuertes procesos de desigualdad social fueron uno de los factores que han dificultado el desarrollo de la educación virtual durante el 2020 y 2021. Las diferencias socioculturales y las desconexiones comunicaciones que ella provocan generan un fenómeno de desigualdad digital (Di Maggio, Hargittai y Shafer, 2004). Aisa y Porta (2020) retoman el estado de situación mediante la EPH y el informe “acceso y uso de tecnologías de la información y la comunicación del cuarto trimestre de 2019”. Entienden que el aislamiento social, el cierre de las escuelas y la suspensión de clases presenciales han dejado al descubierto la brecha digital que ya existía en Argentina y han evidenciado que las condiciones de desigualdad off-line también se repiten on-line. Brondani (2020), en este sentido, estudia cómo ha sido para los jóvenes recibirse del nivel medio en el contexto de pandemia y retoma un informe del Observatorio Argentinos por la Educación donde se reconoce que en Argentina “el 15,9% de los estudiantes que finalizan la secundaria no tiene acceso a Internet en su hogar”. A su vez, datos publicados por la Cámara Argentina de Internet muestran que el 32% de los hogares en Argentina no tiene conexión fija a Internet⁸.

A la hora de comprender de qué manera influyen la presencia o no de los recursos tecnológicos, la investigación no ha logrado encontrar resultados definitivos, pero el

⁸ Recuperado de https://www.eldiarioar.com/tecnologia/32-hogares-no-conexion-internet-fija-argentina_1_8025165.html

Gráfico 5.1.1. sí logra evidenciar cómo el poseer un dispositivo tecnológico personal, específicamente una computadora, en conjunto con conexión Wi-Fi a disposición, facilitan casi absolutamente el aprendizaje y uso de los medios tecnológicos educativos. Como puede verse, quienes han tenido Computadora Propia afirman que el uso del Classroom les ha sido fácil o muy fácil, mientras que a quienes se les ha dificultado el uso del mismo, fue a quienes no poseían nada o más bien poseían computadora compartida o celular propio⁹.

Gráfico 5.1.1. Dificultad en el uso del Classroom según recurso tecnológico a disposición (¿cómo te resultó el uso del Classroom?)



Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta realizada.

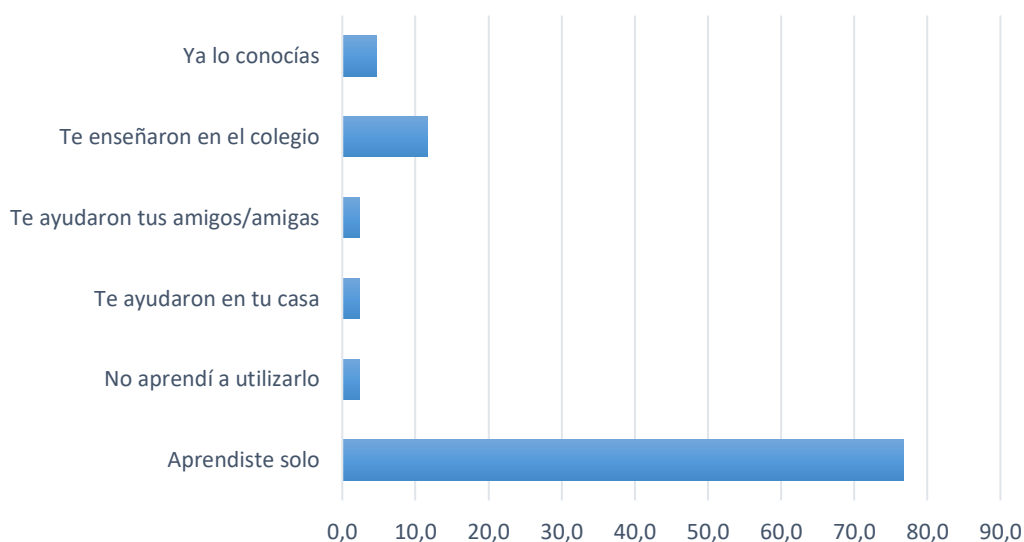
Benítez Larghi (2013) sostiene que uno de los factores que intervienen en la apropiación digital es la dimensión tecnológica, es decir, la infraestructura (redes y conectividades), el hardware (los dispositivos materiales como computadoras, tablets, celulares inteligentes) y el software (aplicaciones, programas, plataformas), en conjunto con factores subjetivos e intersubjetivos. Noscue (2020), en este sentido, también reconoce diferentes niveles de exclusión de lo transmediático, pero como un entramado sistemático entre lo tecnológico, lo político-económico y lo sociocultural histórico al interior de grupos sociales particulares. Por ello acuña el concepto de “alfabetización transmediática situada” (Noscue, 2019) como una propuesta teórico-conceptual, pedagógica y comunicacional que consta del reconocimiento de una alfabetización informal, experiencial y complementaria a la alfabetización formal de la Escuela¹⁰.

⁹ Queda pendiente continuar la investigación con una construcción de muestra probabilística que permita el hallazgo de conclusiones más definidas respecto a la relación desigualdad social-brecha digital y desempeño durante la educación virtual del 2020/2021. A su vez, la confección de las encuestas fue realizada durante el primer cuatrimestre del 2020 donde no era obligatorio la presencialidad.

¹⁰ Existen procesos diferenciados y particularizados de apropiación de las Tics según características socioeconómicas, históricas, experienciales y biográficas, a partir de las cuales los sujetos sociales

Cuestión que puede verse en el Gráfico 5.1.2. Al preguntar a las y los estudiantes cómo han aprendido a utilizar las herramientas de Internet, tales como Classroom, el 76% de los encuestados responden que lo han hecho de manera solitaria, mientras que sólo el 12% advierte que lo ha aprendido en el colegio. El 5% ha apelado a su capital social, sea con quienes viven en sus casas o con amigos/amigas.

Gráfico 5.1.2. Aprendizaje de Classroom



Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta realizada.

Los otros dos factores que propone Benítez Larghi (2020) para estudiar la apropiación digital son la dimensión subjetiva, es decir, los conocimientos e ideas que posee individualmente cada uno de los actores escolares, y la dimensión intersubjetiva, es decir, los conocimientos cuyo soporte está en los vínculos entre sujetos humanos representados por aspectos lingüísticos, redes de conocimiento, organizacionales, normativos y valorativas. Para pensar la dimensión subjetiva, se les preguntó a las y los estudiantes cómo había sido su experiencia con Classroom y qué cambiarían de la misma. Los testimonios tendían a caracterizar la plataforma como una “buena plataforma”, “fácil de usar”, “práctica” y “eficiente”. Resaltan sus posibilidades para la comunicación constante. Aunque también advierten que al principio la situación fue “estresante” y “difícil” por la llegada compulsiva de tareas o diversas circunstancias, hasta que logaron aprender su funcionamiento.

interactúan tecnológica, sociocultural y políticamente, incorporando dispositivos, redes (sociales y digitales), conexiones, interfaces, plataformas, códigos de interpretación, signos, símbolos, lenguajes emergentes o compuestos de los tradicionales, narrativas, acciones o inacciones, de variable índole (Noscue, 2020). Benítez Larghi (2017) entiende, en este mismo sentido, que existen diversas formas de apropiarse de Internet de acuerdo a la clase social, al género, a la pertenencia generacional y a la biografía personal.

Al principio me resultó un poco estresante porque no entendía cómo se usaba, pero con el tiempo pude comprender y ya no me parecía complicado.

Mi experiencia fue buena, a pesar de que al principio en el Classroom no sabía que error tenía que el pdf me aparecía en blanco, pero después lo pude solucionar.

En principio, valoran las capacidades técnicas que brinda la plataforma como la conexión con el mail o drive, y remarcan algunas cosas que podrían mejorar como una mayor y más eficiente llegada de notificaciones o un mejor acceso a comentarios realizados.

La experiencia fue estresante porque no llegan notificaciones, antes sí, pero actualmente como lo actualizaron se perdieron las notificaciones como los comentarios de los profes o cuando agregan tareas o algo así, solo llegan por mail y mayormente el mail está más lejano o sea una app aparte

Mi experiencia en Classroom fue normal, lo que yo cambiaría es que luego de que un profesor me corrige la actividad y me la devuelve para que la rehaga, Classroom me la marcaba como "sin entregar".

En relación a mi experiencia, debo admitir que no me agradaba ni me gustaba solo porque no estaba al día con los trabajos. Técnicamente está muy buena la aplicación, agregaría una mejora a las notificaciones, más constantes, una "burbuja" que diga las tareas que se deben de cada materia. Para proporcionar algo de ayuda a quien no le agarró la mano

Para mí el Classroom está muy buena la app cambiaría que tenga como un espacio para los comentarios que no contestaste xq sino se pierden y tenés que buscarlos si no contestaste en el momento que te aparece, pero después de eso está muy buena la app me sirvió mucho

A continuación, se analiza la interpretación por parte de los testimonios alrededor de las estrategias docentes e institucionales desarrolladas para la educación virtual. Tienden a identificar cierto intento por repetir las mismas dinámicas de la presencialidad, cuestión que se visualiza a partir de cómo evalúan las clases realizadas por video llamada, específicamente con la plataforma MEET.

5.2. Las clases por MEET: necesarias, pero aburridas. ¿Hacia una crisis virtual?

En cuanto a las estrategias docentes e institucionales, los nuevos medios son utilizados como se utilizaban los medios anteriores. Bourdieu (2015) entiende que cuando el hábitus se encuentra frente a situaciones imprevistas tiende a desarrollar estrategias que sigan reproduciendo las estructuras objetivas ya existentes. Albarello (2020) analiza que la experiencia del 2020 ha mostrado una tendencia a la proliferación de tareas sin

el debido contexto, con herramientas tales como zoom u otras plataformas de videoconferencia, las cuales se han utilizado para sustituir las clases presenciales sin cambiar sus lógicas. Si bien los testimonios construyen la percepción de que las clases por video llamada son “necesarias” y se presentan como recursos que “ayudaron mucho” para explicar y comprender los contenidos de las asignaturas, como también la idea de que “estaba bueno poder ver a los profesores” para retomar el vínculo que la suspensión de clases no había permitido. También construyen visiones negativas alrededor de las mismas. Por un lado, por las estrategias utilizadas por docentes:

Porque se centraban más en el tema que en que entendiéramos, y lo explicaban todo de una manera muy confusa, lenta y aburrida, no había interés en las clases

Me gustaría que los profes hagan las clases más didácticas, entretenidas sin mucha formalidad en medio por qué así aburrís a los alumnos

Uno de los testimonios remarca la repetición de una dinámica propiamente de la presencialidad que se intenta reproducir en otro medio como es el virtual. Es decir, las disposiciones duraderas previas al aislamiento social impregnadas en el hábitus escolar se intentan sostener en la situación imprevista del ASPO.

Que los profesores aprendan a hacer clases didácticas y menos aburridas, están tan acostumbrados a dar clases en la escuela, ya sea que las hagas bien o mal que en el meets se nota la deficiencia de poder hacer una clase de forma continua. Cómo así se nota la incomodidad del uso de la tecnología y su descostumbre. Los profesores fallaban en tener micrófonos o cámaras que puedan hacer una buena clase, no sé les escuchaba, no sé los podía ver, hubo muchos problemas técnicos en cuánto a la conectividad de los meets.

El Gráfico 5.2.1. muestra cómo evalúan las clases por MEET. Por un lado, puede verse la importancia que les dan, ya que el 20% indica que le sirvieron. Pero también, a su vez, casi el 50% indica que las mismas eran aburridas y/o confusas. Sólo el 14% las entienden como entretenidas, mientras que casi el 20% advierte no haber ingresado a las mismas.

Gráfico 5.2.1. Valoración de las clases por MEET durante el 2020/2021



Fuente: Elaboración propia con datos de la encuesta realizada.

Por otro lado, las visiones negativas también giran alrededor de los problemas técnicos y de conexión, en conjunto con las relacionadas a la economía de la atención ya que remarcan todo el contexto de distracción que generan las pantallas para seguir una clase, como también el hecho de que las mismas se presenciaban desde el hogar. Aquello que Albarello (2020), retomando a Scolari (2018), expresa como una superposición de interfaces. Y, en este sentido, aparece un reconocimiento a la importancia del espacio y tiempo escolar para el aprendizaje.

El Meet algunas veces no andaba, hubo una vez que no se me pudo escuchar, a veces la cámara no me andaba, pero después mi experiencia fue buena.

algunas clases son buenas, pero creo que era el audio ya que algunos profesores tenían buenos micrófonos y otros no lo cual me costaba entender lo que decían

Horribles porque los profesores no podían explicar bien. Algunos no pudieron participar en todos como querían. Cambiarían la forma de interacción con el profesor y que los problemas técnicos se resuelvan.

A veces eran un poco tediosas, más que nada porque no siempre se conectan y cuesta el que participen, agregado con que no tienen la cámara prendida. El hecho de poder hacerlo desde la casa o la cama no ayuda mucho porque hasta incluso te da más fiaca que si estuvieras en las clases presenciales. Sería más cómodo que las clases sean más fluidas, intercambios entre los alumnos y profesor/profesora.

Me hubiera gustado que en el Meet de matemática explicaran con pizarra y no con computadora porque me resulta más confuso y no llego a entender y otras si me sirven mucho y otras son aburridas porque no es lo mismo que el profesor explique de forma virtual que presencial, para mí es mucho más fácil presencial porque siento que presto

más atención en cambio con Meet como que uno se distrae más, aunque hace el esfuerzo por poner atención.

La situación que plantean las clases por MEET aparecen como vestigios hacia una *crisis virtual*. La posesión de los factores tecnológicos, subjetivos e intersubjetivos que remarcaba Benítez Larghi (2013) son cruciales para el éxito o fracaso de la educación virtual. Primero, por los recursos materiales, como tener los dispositivos y la conexión a Internet que se necesitan, segundo, por las habilidades individuales referidas a las capacidades docentes y estudiantiles en el manejo de sus herramientas, y tercero, por las circunstancias referidas a la economía de la atención condicionada por la presencia de lo doméstico y lo digital en el ámbito escolar. A continuación, se analiza qué apreciaciones construyen las y los estudiantes alrededor de la relación entre una educación puramente presencial y una educación puramente virtual. Las dificultades que presentaron la educación virtual terminan por revalorizar lo que se ha llamado en el presente trabajo como hábitus escolar tradicional, en sus parámetros espacio-tiempo-saber.

5.3. Los nativos presenciales y la necesidad de una reestructuración educativa.

Los testimonios expresan cierta preferencia de lo presencial por sobre lo virtual para la comprensión de los temas y la eficiencia en la economía de la atención, sumado a los problemas técnicos que implican, por ejemplo, el uso del MEET. Remarcan la importancia de la relación “cara a cara” en un mismo espacio y en una temporalidad específica, aquello que Schutz (2008) acuñaba como *comunidad espacio* y *comunidad tiempo*, para “sacarse dudas”, entender mejor y lograr una mayor interacción con los docentes.

Yo siempre me conecté a las clases por Meet, pero prefiero la presencialidad, porque algunos temas son muy difíciles para entenderlo a través de una pantalla sin que el/la profe estén detrás tuyo para marcarte si hiciste o no bien la actividad.

Es decir, los testimonios revalorizan la escuela como espacio de socialización, no sólo por facilitar el aprendizaje de los nuevos contenidos, sino también porque garantiza el vínculo con otros por fuera del hogar. El tiempo, el espacio y el saber escolar, previamente en crisis, recuperan el cierto nivel de legitimidad que habían perdido. Si, anteriormente, el Proyecto NES planteaba la idea de un tipo de educación digital desarrollado para el 2020, lo cual no significaba algo puramente virtual, sino incorporado también a lo presencial, la experiencia del ASPO demuestra que tal circunstancia aún no puede darse por las condiciones objetivas y subjetivas que ella necesita. Las generaciones denominadas por Prensky (2001) como nativos digitales

resultan ser también *nativos presenciales*, lo cual surge como un juego de palabras para remarcar la importancia de la relación cara a cara y del espacio-tiempo escolar en el vínculo pedagógico.

Prefiero presencialidad, el hecho de ir a la escuela me parece más divertido y al mismo tiempo, que aprendes más, que si estás en tu casa. Conoces a los profesores y compañeros, pasas tiempo fuera de tu casa y bueno, me gusta mucho más que la virtualidad.

Presencial por qué en virtual como que pierdes mucho contacto social por más que se hagan video llamadas o se manden mensajes.

Sin embargo, también surge una construcción de sentido que remarca y gira alrededor de la situación de histéresis del hábitus escolar. Albarello (2020, Pp. 6-8), en este sentido, plantea que los nuevos modos de educación se deben llevar a cabo “desafiando nuestros esquemas y alterando la zona de confort a la que estábamos acostumbrados”. Por ello también argumenta que “la cuarentena terminará, pero las clases ya no pueden ser las mismas”. Uno de los testimonios remarca que, necesariamente, debe existir una desestructuración y re planificación escolar que tengan en cuenta las nuevas condiciones sociales y tecnológicas en la que tiene lugar la escuela de hoy, amoldando la práctica propiamente docente e institucional.

Si la metodología virtual estuviera mejor planeada desde la aplicación, la garantización de los servicios necesarios; hasta el plan de estudio a desarrollar de una forma a la que el mundo no está acostumbrado, de golpe hay que desestructurar ciertos manejos y eso creo que es lo que cuesta a nivel administración y conciencia en objetivos educacionales. Personalmente me gusta más la clase presencial, pero por costumbre. En estos tiempos creo que hay que aprovechar y sacar lo mejor de la virtualidad, para futuro, así también poder elaborar un plan presencial que se adapte a la innovación dinámica dada en años anteriores, no fragmentar la educación en bandos políticos, olvidándonos de la salud.

En conclusión, el análisis de los testimonios estudiantiles se centró en pensar los diversos capitales o dimensiones que atraviesan a la educación virtual. Por un lado, relacionando la posesión material o la dimensión tecnológica, a los procesos de desigualdad social y brecha digital. Y, por otro lado, relacionando la posesión de capital cultural o la dimensión subjetiva e intersubjetiva a las estrategias docentes e institucionales durante el ASPO. Bianchetti (2020) entiende, en este sentido, que la educación virtual durante el aislamiento presenta una lista de problemas, desde la capacidad docente, hasta las posibilidades de acceso y conectividad que reproducen las desigualdades sociales. A su vez, ha quedado en evidencia la importancia creciente de las comunicaciones y la necesidad de utilizarlas para mejorar las relaciones sociales,

pero por fuera de los intereses mercantiles que implican la cultura de la conectividad y la tendencia a la hiperconcentración de los medios digitales. La comunicación debe poder construirse como posibilidad de encuentro, de construcción con otros en la generación de estrategias de contención y nuevas narrativas colaborativas que vinculen a todos los actores escolares.

6. Reflexiones finales

El contexto de desigualdad social y brecha digital condiciona el desempeño de los jóvenes en la educación virtual, en conjunto con las nuevas subjetividades que las tecnologías de Internet generan a nivel cognitivo. Por ello resulta necesario una transformación en el sistema educativo en general, no sólo incorporando nuevas lógicas y aprendizajes a la tarea docente y al funcionamiento institucional, sino también sosteniéndolo como un espacio de socialización que revalorice la relación enseñanza/aprendizaje en un vínculo no mediatizado, a largo plazo, y por fuera de las dinámicas de espectacularización e inmediatez que los medios electrónicos generan, retomando la importancia de la relación cara a cara para la interacción social. El Estado, a su vez, debe tener un lugar esencial a la hora de ejecutar políticas públicas que garanticen los recursos necesarios. Tanto en su dimensión tecnológica, como en su dimensión subjetiva e intersubjetiva (Benítez Larghi, 2020). Es decir, que los actores escolares dispongan de los dispositivos necesarios más allá de su capital económico, como también que posean el capital cultural expresado en habilidades y destrezas para el efectivo uso de lo digital. Incorporar las nuevas condiciones del siglo XXI como indica el proyecto NES (Speziale, 2018) no debe implicar dejarse avasallar por sus lógicas mercantilizadas del corto plazo ni dejar al estudiante como un sujeto de gobierno autónomo, sino incorporar estrategias de des-mercantilización de las relaciones sociales y educativas.

Que la educación debe atravesar un proceso de reforma resulta algo obvio de pensar. La cuestión es en qué direccionalidad se lleva a cabo dicha transformación. Plantear la idea de un sujeto estudiante autónomo, creativo y flexible como lo hace el proyecto NES, en consonancia con la teoría neoliberal de Hayek, Von Mises, Menguer y Röpke (Speziale, 2018), parece escapar de la realidad social, no atendiendo a los procesos de desigualdad y de brecha digital que atraviesan las generaciones estudiantiles. Garantizar las condiciones materiales y subjetivas resulta esencial para terminar de cumplir con la promesa realizada:

El Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el marco de la Nueva Escuela Secundaria 2020, garantiza la presencia y desarrollo de la educación digital (NES, P. 120).

7. Referencias bibliográficas

- Albarello, F. (2020). El aula sin muros: lo que nos está enseñando la cuarentena. *Question/Cuestión, Informe Especial Incidentes III, mayo 2020*.
<https://doi.org/10.24215/16696581e307>
- Aisa, E. y Porta, P. (2020). La comunicación como posibilidad. *Question/Cuestión, Informe Especial Incidentes III, junio 2020*.
<https://doi.org/10.24215/16696581e354>
- Balardini (2002) Jóvenes, tecnología, participación y consumo. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/qt/20101023013657/balardini.pdf>
- Benítez Larghi, S. (2013) Lo popular a partir de la apropiación de las TIC: Tensiones entre representaciones hegemónicas y prácticas. *Question/Cuestión*. 38; 3 -2013; 1-15.
- Bianchetti, G. (2020). Educación y medios, en tiempos de pandemia: desafíos en escenarios inciertos. *Question/Cuestión, Informe Especial Incidentes III, junio 2020*. <https://doi.org/10.24215/16696581e357>
- Bourdieu, P. (2015). Estructuras, hábitos, prácticas. En *El sentido práctico* (pp. 85 -105). Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Bourdieu, P. (2014). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo veintiuno
- Brondani, L. (2020). Una “F” para los graduandos 2020, la “clase de Covid-19”. *Question/Cuestión, Informe Especial Incidentes III, junio 2020*.
<https://doi.org/10.24215/16696581e371>
- Castell, M. (2012). *Comunicación y Poder*. Méjico: Siglo Veintiuno.
- Castel, R. (2012). *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Decreto DNU 297/2020 Aislamiento social, preventivo y obligatorio. 19 de marzo de 2020. Ciudad de Buenos Aires.
<https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/227042/20200320>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2000). *Handbook of Qualitative Research*. New York: Sage Publications Inc.
- Filmus, D. (1999). Estado, sociedad y educación en la Argentina de fin de siglo. Proceso y desafíos. Buenos Aires: Troquel.
- Gagliardi, V. (2020). Desafíos educativos en tiempos de pandemia. *Question/Cuestión, Informe Especial Incidentes III, mayo 2020*.
<https://doi.org/10.24215/16696581e312>
- García Canclini, N. (2004). Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad. Barcelona (España): Gedisa S.A.
- Hayek (1998). *Law, Legislation and Liberty. A new statement of the liberal principles of justice and political economy*. London: Routledge.

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. México D.F, México: Editorial: Mc Graw Hill.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Boston: MIT.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Martín-Barbero, Jesús. (1991). *De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía*. Ciudad de México: Editorial Gustavo Gili.
- McLuhan, M. y Fiore, Q. (2015). *El Medio es el Mensaje: Un inventario de efectos*. Buenos Aires: La Marca Editora.
- Noscue, E. (2020). Usos y apropiaciones de TICs desde la subalternidad: El COVID19 y la gestión del IFE. *Question/Cuestión, Nro.67, Vol.2, diciembre 2020*. <https://doi.org/10.24215/16696581e431>
- Noscué Mera, Eliana. (2019). Usos y apropiaciones de Tics digitales: Representaciones socioculturales y mediáticas en situaciones de migración involuntaria y/o desplazamiento forzado en el suroccidente colombiano. Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata. Tesis Doctoral. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/87663>
- Schutz, A. (2008). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Scolari, C. (2018). *Las leyes de la interfaz: diseño, ecología, evolución, tecnología*, Barcelona: Gedisa
- Simon, H. (1971). "Designing Organizations for an Information-rich World", en M. Greenberger (Ed.), *Computers, communications, and the public interest*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins Press.
- Poliak, N. (2004). Reconfiguraciones recientes en la educación media: escuelas y profesores en una geografía fragmentada en G. Tiramonti (2004), *La trama de la desigualdad educativa: Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- Prensky, M. (2001). Nativos Digitales, Inmigrantes Digitales. *On the Horizon (MCB University Press, Vol. 9 No. 6, December*. <https://aprenderapensar.net/wp-content/uploads/2010/10/Nativos-digitales-parte1.pdf>
- Quiroga, P. (2020). Un aporte para el debate sobre la educación y la experiencia de virtualización a las que nos empujó el aislamiento social obligatorio. *Question/Cuestión, Informe Especial Incidentes III, junio 2020*. <https://doi.org/10.24215/16696581e383>
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Barcelona: Gedisa.

TN (03 de Mayo 2021, 09:59hs). Soledad Acuña cruzó a Nicolás Trotta y mete presión por las clases presenciales: “Esperamos que la Corte ratifique la autonomía de la ciudad de Buenos Aires”.TN. Recuperado de:
<https://tn.com.ar/politica/2021/05/03/soledad-acuna-cruzo-a-nicolas-trotta-y-mete-presion-por-las-clases-presenciales-esperamos-que-la-corte-ratifique-la-autonomia-de-la-ciudad-de-buenos-aires/>