

Educación, tecnologías y agencias en tiempos de *virtualidad forzada*

magis



Education, Technologies and Agencies in the
Times of Forced Virtual Education

Artículo de investigación | Research article

Fecha de recepción: 17 de julio de 2021

Fecha de aceptación: 25 de agosto de 2022

Fecha de disponibilidad en línea: julio de 2023

doi: 10.11144/Javeriana.m16.etat

MARÍA BEATRIZ TABOADA

mptaboada@conicet.gov.ar

CONSEJO NACIONAL DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS Y TÉCNICAS, ARGENTINA

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4659-3473>

Dossier: Explorando el papel de las TIC en la educación en tiempos de pandemia: experiencias, análisis y estudios de casos
VOLUMEN 16 / AÑO 2023 / ISSN 2027-1182 / BOGOTÁ-COLOMBIA / Páginas 1-23

Para citar este artículo | To cite this article

Taboada, M. B. (2023). Educación, tecnologías y agencias en tiempos de virtualidad forzada. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 16, 1-23.
doi: 10.11144/Javeriana.m16.etat



Resumen

El trabajo aborda experiencias docentes en contextos de virtualidad forzada de emergencia por COVID-19 en Argentina, a partir de testimonios obtenidos mediante entrevistas. El análisis propuesto recupera aportes teórico-metodológicos del análisis del discurso, así como la noción de *cronotopo* para dar cuenta del modo en que los testimonios explicitan la interdependencia entre espacio y tiempo en las experiencias educativas transitadas. Los discursos permiten reconstruir agencias que sustentan prácticas didácticas situadas y tensionadas por desafíos contextuales diversos, entre los que se destacan posibilidades limitadas de acceso a equipamiento y conectividad, así como el despliegue de prácticas compensatorias para intentar superar dificultades emergentes.

Palabras clave

Educación; tecnología de la información; aprendizaje en línea; docente; discurso

Abstract

This study discusses the experiences of teachers in contexts of the forced virtual education in Argentina, due to the COVID-19 pandemic. It is based on testimonies obtained in interviews. The analysis it employs makes use of the theoretical-methodological contributions of Discourse Analysis, as well as the idea of the chronotope, in order to understand the way in which testimonies make the inter-dependence of space and time in the educational experiences it deals with explicit. Such discourses enable one to reconstruct agencies which uphold didactic practices situated in and stressed by a variety of contextual challenges, among which limited possibilities for access to equipment and connectivity stand out, along with the deployment of compensatory practices which attempt to overcome difficulties.

Keywords

Education; information technology; e-learning; teachers; speeches

Descripción del artículo | Article description

Artículo de investigación derivado del proyecto *Lectura y escritura en la alfabetización avanzada: prácticas, actores, desafíos y oportunidades*.

Introducción

En los primeros meses del año 2020 y como parte de las medidas para frenar los contagios por COVID-19, casi un 82 % de la población estudiantil mundial se vio afectada por la suspensión de actividades educativas presenciales (UNESCO, 2022). De este modo, en mayo de 2020 más de 1200 millones de estudiantes —160 millones pertenecientes a América Latina y el Caribe— habían dejado de asistir a clases presenciales (CEPAL-OREALC/UNESCO Santiago, 2020).

En Argentina, el Ministerio de Educación de la Nación suspendió la asistencia a las instituciones educativas sobre el inicio del ciclo lectivo 2020, a partir del 16 de marzo¹, ante el avance de los contagios. En ese contexto, más de diez millones de estudiantes y alrededor de novecientos mil docentes dejaron de encontrarse en el ámbito escolar, trasladando las actividades educativas a los hogares (Cardini & D'Alessandre, 2020).

La suspensión de actividades presenciales en el país demandó una reconfiguración del dispositivo escolar a la que las instituciones escolares, en función de los recursos disponibles, respondieron de modos diversos (Anderete Schwal, 2022; Coolican, Borrás, & Strong, 2020; Magnani, 2020; Vergara, Fraire, Manavella, & Salessi, 2021). La necesidad de seguir educando impulsó una virtualidad forzada y excepcional (Álvarez & Taboada, 2021) en instituciones donde la enseñanza mediada por tecnologías de la información y la comunicación (TIC) era ocasional o inexistente.

Desde ese marco, este trabajo recupera testimonios de profesores y profesoras de enseñanza secundaria en Argentina, en torno a experiencias docentes vinculadas con la virtualización forzada de emergencia por COVID-19. A partir de sus discursos, interesa documentar lo no documentado (Rockwell, 2009) y reconocer desafíos transitados en diferentes lugares del país, todavía latentes en las escuelas.

1 La suspensión de actividades educativas presenciales en toda la Argentina se promulgó el 15 de marzo, mediante Resolución N°108 del Poder Ejecutivo Nacional. Dado que el país posee un sistema educativo descentralizado, las provincias de Jujuy y Misiones habían decretado previamente la suspensión —el 12 de marzo—, en el marco de medidas de emergencia sanitaria y epidemiológica.

Para enmarcar los discursos y su análisis, se exponen a continuación referentes conceptuales y decisiones metodológicas asumidas. Se ha optado, además, por presentar resultados y discusión de modo integrado, para cerrar el recorrido propuesto con unas breves conclusiones.

Referentes conceptuales

Educación y tecnología aparecen hoy como parte de una ecuación indisoluble, una ecuación atravesada por cambios cada vez más veloces y enmarcada en la cultura digital (Dussel & Trujillo Reyes, 2018; Gere, 2008). Esta puede ser pensada como un complejo conjunto de prácticas y dinámicas de interacción social vinculadas a tecnologías digitales, y permite reflexionar sobre la centralidad, transversalidad e influencia de las tecnologías digitales interactivas en diferentes ámbitos de la vida. No se trata, claro está, de una influencia lineal ni homogénea dado que se encuentra vinculada a procesos sociales, económicos y políticos (Taboada & Álvarez, 2021) y atravesada por características de los contextos desde los que las personas interactúan con las mismas.

En ese marco, se ha hablado insistentemente de la inadecuación de la escuela, en tanto institución, a los tiempos que corren (Fernández Enguita, 2016; Tenti Fanfani, 2020) y de la necesidad de repensar sus dinámicas en función de su definición como un entorno tecnocultural (Cabello, 2019) que habilite una apropiación crítica de las tecnologías digitales y una activa participación en la cultura digital. Escuela y cultura digital parecen desafiarse mutuamente, una desde su gramática escolar analógica y desde la obsolescencia de algunos de sus planteos, la otra desde el modo en que interpela la materialidad de la institución escolar, sus tiempos, espacios y rituales. Sin embargo, aún bajo sospecha y permanente evaluación (Larrosa, 2019; Simons & Masschelein, 2014), la escuela mantiene un rol central como espacio de socialización y distribución de conocimientos.

Desde la ecuación mencionada, se promueven lecturas más o menos optimistas sobre las transformaciones escolares, a la vez que se alienta a repensar la formación docente, la selección y elaboración de recursos, los tiempos y espacios de la interacción educativa. Sin embargo, la pandemia precipitó una relación profunda, vertiginosa e inestable para intentar sostener la escolarización. Así, ante la alteración de la forma escolar²,

2 Terigi (2021) define la forma escolar como una combinación determinada de aspectos tales como presencialidad, gradualidad, simultaneidad, etc., por lo que la alteración de cualquiera de sus elementos afecta al resto.

se buscó “dar respuesta a la escolarización en unas condiciones que no son las propias de la escolarización” (Terigi, 2021, p. 118).

Durante la virtualidad forzada de emergencia se pudo observar una superposición entre contextos y prácticas vinculada al entorno escolar, familiar y laboral, dado que tanto la enseñanza como el trabajo se trasladaron al ámbito doméstico (Cardini & D’Alessandre, 2020; Puiggrós, 2020). De este modo, docentes y estudiantes se convirtieron en “migrantes digitales a fuerza de pandemia” (Chendo, 2020), en el marco de la migración global más importante de Occidente, realizada además en tiempo récord.

Mientras la pandemia ponía en jaque la forma escolar, su materialidad, sus dinámicas y rutinas escolares, se volvía aún más evidente la llamada brecha digital en Argentina, es decir, la existencia de una distribución diferencial de dispositivos tecnológicos, acceso a Internet y posibilidades de un uso adecuado de los mismos (CEPAL-OREALC/UNESCO Santiago, 2020). En ese sentido, una encuesta realizada por UNICEF Argentina, en mayo de 2020, mostraba que un 18 % de los y las adolescentes —entre 13 y 17 años— no contaba con acceso a Internet en sus hogares y un 37 % no disponía de una computadora o tableta para realizar actividades escolares, incrementándose estos porcentajes a un 21 % y 44 %, respectivamente, entre estudiantes de escuelas estatales.

Tal como afirman Narodowski y Campetella (2020), “la crisis del coronavirus muestra que para amplios sectores de la población mundial, todavía no hay una tecnología disponible que pueda sustituir a las instituciones escolares tal como las conocemos sin causar por ello más desigualdad” (p. 49). Por ello, el cruce entre una migración digital inédita, la necesidad de educar en la virtualidad y las dificultades de acceso a conectividad y equipamiento involucraron desafíos difíciles de superar en diferentes contextos (Anderete Schwal, 2021; Terigi, 2021).

En marzo de 2021, mientras 51 países habían regresado en forma plena a la educación presencial, más de 90 recibían educación a través de múltiples modalidades, con algunas escuelas abiertas y otras cerradas, u ofreciendo opciones de aprendizaje híbrido (The World Bank, 2021). En este contexto, Unicef (2021) advertía que las escuelas de América Latina y el Caribe habían sostenido el cierre de planteles más largo del mundo y que esto involucraría consecuencias para el aprendizaje y bienestar de niños, niñas y adolescentes, sobre todo en situación de vulnerabilidad social.

Al respecto, Puiggrós (2020) afirma que “la pandemia encontró a los sistemas educativos latinoamericanos heridos o mortalmente dañados” (p. 33), marcados por desigualdades en el acceso a la educación. En ese mismo sentido, Giroux, Rivera-Vargas y Passeron, (2020) sostienen que “la

pandemia, y el consiguiente freno total de la actividad presencial de todos los centros educativos no ha hecho más que encender un reflector gigante que ilumina las desigualdades sociales preexistentes” (p. 4).

Frente a la virtualidad forzada y excepcional, resulta relevante recuperar la noción de agencia para pensar las experiencias docentes. La misma puede ser definida, de modo general, como la capacidad de actuar mediada socioculturalmente (Ahearn, 2001, p. 112). Desde una perspectiva ecológica que siempre abarca a los actores en interacción con el contexto, esta noción remite a la capacidad de estos para moldear críticamente sus respuestas ante situaciones problemáticas (Biesta & Tedder, 2006, p. 11). Así, la agencia no constituye la posesión de un individuo —algo que el individuo tiene— sino una cualidad que se logra a través del compromiso con una situación particular, mediante la interacción entre esfuerzos individuales, recursos disponibles y factores contextuales y estructurales que se unen en situaciones particulares y, en cierto sentido, siempre únicas (Biesta & Tedder, 2007, p. 137).

En diálogo con este marco general, la noción de agencia docente remite a la capacidad de estas y estos profesionales del campo educativo para tomar decisiones e implementar acciones vinculadas a su quehacer profesional, siempre de modo situado y con una marcada influencia del entorno en dichos procesos. La agencia docente aparece como un factor relevante en procesos de mejora escolar y cambio educativo, a la vez que se la asocia a la adopción, adaptación o resistencia activa de políticas y programas vinculados a diferentes niveles de gestión curricular (Cong-Lem, 2021; Farmasari, 2021).

Finalmente, resulta pertinente para este trabajo la noción de cronotopo, definida en el contexto educativo como configuración social emergente de espacio-tiempo, donde el espacio y el tiempo son considerados como construcciones interdependientes (Ritella *et al.* 2021, p. 1). Así, la construcción de cronotopos remite al modo en que las personas conceptualizan movimientos individuales y colectivos en el tiempo y el espacio (Bloome *et al.* 2009).

Esta categoría alienta una lectura del tiempo en el espacio, dado que el primero no puede ser separado del lugar en que ocurrió un determinado suceso (Bajtin, 1982). De este modo, el tiempo es pensado como una cuarta dimensión espacial (Arfuch, 2005). La incorporación de esta noción permite evitar una separación analítica entre comportamientos y contexto (Blommaert & De Fina, 2017) y, de este modo, los fenómenos —en este caso vinculados a experiencias docentes concretas— solo pueden ser leídos de modo espacializado y temporalizado.

Metodología

Este trabajo responde a un posicionamiento epistemológico interpretativo que asume la producción de conocimientos como proceso constructivo e interactivo. El fundamento de dicho paradigma radica, tal como afirma Vasilachis de Gialdino (2014), en “la necesidad de comprender el sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida, y desde la perspectiva de los participantes” (p. 46). En ese marco, recurre a un enfoque cualitativo para el que reconocemos, como rasgos fundamentales, el interés por el significado y la interpretación, la importancia dada a contextos y procesos, la estrategia inductiva y hermenéuticas (Maxwell, 2004) y la “legitimación de lo singular como instancia de producción del conocimiento científico” (González Rey, 2007, p. 7).

La aproximación a discursos docentes propuesta se articula también con dos dimensiones privilegiadas en dicha orientación metodológica: el interés otorgado a la perspectiva de los participantes, sus sentidos, sus experiencias y sus relatos (Vasilachis de Gialdino, 2014); y la intencionalidad de interpretar los fenómenos en términos de los significados que las personas les otorgan (Denzin & Lincoln, 2011, p. 3).

La investigación que enmarca este artículo³ recurrió un diseño metodológico flexible (Vasilachis de Gialdino, 2014), previendo así la posibilidad de emergentes y cambios en el desarrollo del proyecto, orientados estos últimos a captar aspectos relevantes de la realidad estudiada. Asimismo, involucró dos instancias y estrategias diferentes para la obtención de los testimonios.

En primer lugar, en el año 2020, entre los meses de abril y junio, docentes de enseñanza primaria y secundaria —estos últimos del área Lengua o disciplinas afines—, de diferentes provincias argentinas, fueron invitados a dialogar sobre el modo en que transitaban la experiencia docente de virtualidad excepcional. En esa oportunidad fueron recolectados 30 testimonios, en forma oral o escrita, por diferentes medios tecnológicos⁴ y desde 8 provincias⁵.

3 Proyecto “Lectura y escritura en la alfabetización avanzada: prácticas, actores, desafíos y oportunidades”, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

4 Correo electrónico, mensajes escritos y audios por Whatsapp o Messenger.

5 Se empleó un muestreo en cadena o por redes (Hernández Sampieri, Méndez Valencia, Mendoza Torres, & Cuevas Romo, 2017), cualitativo, no probabilístico, identificando inicialmente 8 docentes en 4 provincias (Entre Ríos, Santa Fe, Corrientes y Buenos Aires). Se tomó como eje para la selección de las mismas su cercanía geográfica —teniendo en cuenta la extensión del país— y el lugar desde el que se desarrolla la investigación —la Provincia de Entre Ríos—, así como

En una segunda instancia, y entre los meses de julio y octubre de 2021 —luego del receso invernal y en coincidencia con el regreso de diferentes jurisdicciones de Argentina a una presencialidad parcial o plena—, se realizaron entrevistas semiestructuradas a 10 docentes de Lengua o disciplinas afines que se desempeñaban en la enseñanza secundaria, esta vez en cinco provincias⁶ —Entre Ríos, Santa Fe, Corrientes, Buenos Aires y Córdoba—. En cada provincia se seleccionó un docente o una docente que había compartido su testimonio en 2020, y se sumó otro testimonio a partir de contactos facilitados por la persona inicialmente entrevistada o propios, buscando diversidad en las ciudades de desempeño profesional⁷.

Dado que este artículo se centrará en materiales obtenidos en esa segunda instancia, corresponde indicar que la entrevista ha sido entendida como una “actividad discursiva compleja, que teje redes de intersubjetividad” (Arfuch, 1995, p. 49). Para su realización, se propusieron tres preguntas amplias, a modo de guía, que solo tuvieron como objetivo orientar el diálogo con los y las docentes participantes, tomando como foco aspectos de interés para la investigación, fundamentalmente vinculados a desafíos transitados:

1. ¿Qué desafíos planteó la educación en pandemia a la escuela?
2. ¿Qué desafíos vinculados a la enseñanza en general y a la alfabetización⁸ en particular encontraste en contextos de educación virtual y bimodal?
3. ¿Qué aspectos de tus prácticas docentes y de tu trabajo en general sentís que cambiaron en la educación virtual y la bimodalidad?

las experiencias previas de trabajo con docentes de las mismas, lo que permitía establecer los contactos iniciales. Las provincias finalmente alcanzadas fueron Entre Ríos, Santa Fe, Corrientes, Buenos Aires, Tucumán, Formosa, Mendoza y Córdoba. Dado que no serán abordados dichos materiales en este artículo, solo son mencionados como parte del proceso de investigación que llevó posteriormente a la realización de las entrevistas.

- 6 Las entrevistas se realizaron recurriendo a Meet (videollamada), Zoom y Whatsapp. En la selección de las provincias se asumió nuevamente como criterio la cercanía geográfica entre las mismas.
- 7 De este modo, el proyecto cuenta —al momento de elaboración de este artículo— con un corpus abierto (Narvaja de Arnoux, 2009) constituido por 10 entrevistas, correspondientes a docentes de entre 28 y 47 años, que se desempeñan en 10 localidades ubicadas en 5 provincias diferentes de la Argentina.
- 8 La indagación realizada aborda también, y en modo particular, desafíos vinculados a la alfabetización como proceso, aunque en este artículo solo aparecerán marginalmente y desde los desafíos que plantea la comunicación escrita mediada por TIC.

La realización de las entrevistas fue planteada como un diálogo horizontal entre colegas desde el que se alentó la narración, la pregunta y la evaluación de experiencias concretas. En el contexto de este trabajo la narrativa es comprendida como una forma de lenguaje que ordena los eventos en el tiempo (Gee, 2018, p. 116) y otorga sentido a las experiencias. No se trata de recurrir necesariamente a la forma de un relato, sino de reconocer que el propio mundo escolar se presenta como tal en los discursos docentes convocados (Brailovsky, 2020).

El análisis de los discursos obtenidos involucró una codificación inicial, mediante códigos inclusivos (Rapley, 2014), que permitió maximizar la similitudes y minimizar las diferencias, para avanzar posteriormente en una codificación más exhaustiva. Dicho proceso articuló categorías *émic*, provenientes de los discursos sometidos a análisis, y *étic*, vinculadas a decisiones teóricas y metodológicas asumidas en el diseño. Asimismo, se optó por una descripción densa de los datos, entendida como aquella que permite dar cuenta de la riqueza de lo que está sucediendo (Gibbs, 2012, p. 23).

El proceso de análisis realizado ha tomado en cuenta principios teórico-metodológicos del Análisis del Discurso (Gee, 2018; Rapley, 2014). Desde ese marco, se asume que el proceso de enunciación, de apropiación de la palabra, permite a los hablantes construir y representar hechos, a la vez que cada enunciado constituye en sí mismo un hecho, un acontecimiento que tiene lugar en el tiempo y en el espacio (Angermuller *et al.* 2014, p. 136).

Aunque el material obtenido en las entrevistas permite abordar una diversidad de sentidos y experiencias, este artículo se centrará particularmente en tres relaciones que problematizan el rol de las tecnologías en tiempos de virtualidad forzada: tecnologías-oportunidades, tecnologías-exclusión, tecnologías-condiciones de trabajo docente. Las mismas han sido reconstruidas desde el análisis discursivo de los testimonios e involucran lecturas tanto de continuidad como de oposición entre sus términos.

Para cada una de estas relaciones, profundamente articuladas, se reconocen además ciertos énfasis o focos de interés:

- Tecnologías-oportunidades pone el foco en desafíos reconocidos y/o asumidos por docentes para generar oportunidades.
- Tecnologías-exclusión reconstruye dimensiones de la práctica escolar que han sido leídas como obstáculos o en diálogo con prácticas excluyentes.
- Tecnologías-condiciones de trabajo docente: aborda aspectos que aparecen en los discursos como dimensiones desestabilizantes o que afectan las condiciones de desempeño profesional.

Dado que interesará en el análisis recuperar voces que dan cuenta de experiencias situadas, a modo de “plano detalle” (Arfuch, 2005), se optó por realizar una selección de testimonios —como muestra del corpus general— para la comunicación de los análisis realizados. De este modo, se busca habilitar una eventual lectura de continuidad entre las citas reproducidas, mediante la selección de discursos provenientes de cuatro docentes participantes: dos que brindaron testimonio en ambas instancias de indagación, y dos que fueron incorporados/as durante las entrevistas. En la selección se buscó conservar diversidad de provincias y antigüedades docentes, tal como se observa en la tabla 1.

Tabla 1.
Testimonios seleccionados

Participante	Edad	Antigüedad docente	Provincia	Indagación	
				2020	2021
1	34	11	Corrientes	X	X
2	39	15	Buenos Aires	X	X
3	40	17	Entre Ríos		X
4	31	8	Córdoba		X

Fuente: elaboración propia

Resultados y Discusión

Se presentan en este apartado las relaciones mencionadas, en diálogo con una serie de desafíos que los y las docentes vinculan a cada una de estas, tal como se puede observar en la siguiente tabla.

Tabla 2.
Relaciones y desafíos abordados

Relaciones	Desafíos
A. Tecnologías-oportunidades	<ul style="list-style-type: none"> • Transformación de las prácticas docentes como desafío • Inclusión como desafío • Comunicación mediada por TIC como desafío
B. Tecnologías-exclusión	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de equipamiento y conectividad como desafío • Acceso a aplicaciones adecuadas como desafío • No presencialidad como desafío • Tiempo escolar como desafío
C. Tecnologías-condiciones de trabajo docente	<ul style="list-style-type: none"> • Límites del tiempo y espacio laboral como desafío • Repensar la lógica escolar como desafío • Circulación del discurso oficial como desafío

Fuente: elaboración propia

En primer lugar, en el marco de la *relación entre tecnologías y oportunidades* (A), los y las docentes proponen una lectura de desafíos a considerar para poder sostener la virtualidad y/o bimodalidad. En ese sentido, la *transformación de las prácticas docentes* aparece como un imperativo omnipresente, un emergente que obliga a reaprender frente a una escolarización que desafía la materialidad de la institución escolar y, por tanto, las dinámicas propias de los procesos de toma de decisión docente. Así, enseñar en la virtualidad demanda “un proceso de realfabetización” (P2, E, Buenos Aires, 2021⁹), en relación con las nuevas formas que adquiere la escolaridad mediada por TIC.

Al respecto, desde los diferentes testimonios obtenidos se opone presencialidad/virtualidad: la presencialidad es lo conocido, el territorio de las rutinas, de lo aprendido, en tanto la virtualidad exige más, obliga a reaprender y resitúa prácticas de planificación y diseño de materiales didácticos como necesidad. La planificación, entonces, aparece resignificada, generando anticipaciones indispensables para interacciones no siempre sincrónicas.

“La *educación virtual* nos exigió mucha planificación: invertir tiempo en la selección o creación de materiales, la planificación de actividades, la elaboración de videos y otros recursos de apoyo. *Mucho trabajo previo al encuentro con los estudiantes*. En la *educación presencial*, en cambio, muchas de estas decisiones se toman en función de las dinámicas de trabajo que se crean en el aula y a partir de la interacción con los estudiantes.” (P4, E, Córdoba, 2021)

Esas transformaciones instalan ya una oposición entre anclajes cronotópicos de una presencialidad habitual y una virtualidad excepcional de emergencia, dado que se vuelve indispensable la presencia del tiempo para su lectura: un tiempo dinámico que aparecerá como cambiante y fugitivo, desde su recurrencia en los discursos. El tiempo de esta virtualidad es un tiempo-otro, sin límites claros, como se observará al abordar la relación entre tecnologías y condiciones de trabajo docente.

Resulta posible leer también una celebración de los aprendizajes frente a esos nuevos modos de hacer en la escuela, principalmente asociados a la inclusión de las TIC. Dichos aprendizajes son inscriptos en los discursos en clave de oportunidades para estudiantes, y también para docentes:

9 En los fragmentos de testimonios citados se indica participante (P), instancia de obtención del testimonio —E corresponde a entrevista—, provincia y año.

“Un aspecto positivo que ha cambiado es la inclusión de las TIC, de los recursos audiovisuales y el uso de plataformas como recursos didácticos. No solo están más presentes en las propuestas didácticas, sino que también son más accesibles y cotidianos para estudiantes y docentes.” (P3, E, Entre Ríos, 2021)

Desde la accesibilidad que convoca este testimonio, resulta posible anticipar otra dimensión que atraviesa esa migración compulsiva de la que hablaba Chendo (2020): el *desafío de la inclusión*. Así, las tecnologías son interpeladas en sus posibilidades de generar —o no— oportunidades para los y las estudiantes. Se trata de diagnósticos y prácticas situadas que dialogan con el imperativo de uso de las TIC y, cuando resulta necesario, proponen estrategias complementarias para sostener trayectorias educativas en diferentes contextos: “Lo que se hizo, entonces, también fue *imprimir cuadernillos*” (P1, E, Corrientes, 2021).

Así, dificultades asociadas a la imposibilidad de acceder a equipamiento y conectividad adecuada por parte de los y las estudiantes, sus entornos de cuidado y los y las docentes, fueron respondidas mediante el despliegue de prácticas compensatorias¹⁰ como la impresión de materiales y su entrega física, la visita a domicilios, el uso de aplicaciones inicialmente no pensadas para el ámbito educativo como Whatsapp (Anderete Schwal, 2022; Taboada & Álvarez, 2021) o la articulación de una multiplicidad de estrategias y recursos que se iban probando, descartando, adoptando, en una dinámica de prueba y error.

Resulta transversal y evidente en los testimonios obtenidos el modo en que, frente a cada uno de los desafíos, se pone en juego esa capacidad de actuar, de responder, que constituye la agencia. Podemos hablar, así, de un despliegue de agencias orientadas a dar respuesta a esa escolaridad alterada que mencionaba Terigi (2021), frente a la singularidad de las experiencias que la virtualización forzada de emergencia planteó a las escuelas.

Al respecto, en diferentes testimonios, sobre todo vinculados a contextos empobrecidos, las oportunidades aparecen relacionadas con la circulación y empleo de tecnologías analógicas, al material impreso, que

10 Interesa mencionar aquí la circulación de materiales impresos enviados desde el Ministerio de Educación a las escuelas —y que se complementaban con programas difundidos por la televisión pública, por ejemplo— y la práctica institucional de impresión de cuadernillos u otros recursos, que tuvieron desigual alcance e impacto en el país. Junto a estas prácticas orientadas a superar la exclusión y el abandono escolar, se desplegaron otras prácticas compensatorias desde o a través de la escuela, como la provisión de alimentos, también mencionadas por docentes en las entrevistas realizadas.

buscó superar los efectos de la brecha digital en las prácticas educativas de emergencia o, incluso, a una necesaria vuelta a la presencialidad como único modo de generar equidad.

Esta última situación conecta con otro de los desafíos: el que planteó la *comunicación mediada por TIC*. Si bien las entrevistas dan cuenta de agencias orientadas a establecer y sostener procesos de comunicación en contextos desafiantes, mediante el despliegue de múltiples estrategias, también aparece insistentemente la certeza de que no siempre los intentos resultaron adecuados y/o suficientes. En ese sentido, la pérdida de la comunicación entre docentes y estudiantes aparece como un hecho de gravedad en diferentes niveles, instituciones o áreas del país (Puiggrós, 2020), y como resultado de condiciones diferenciales de acceso a la educación.

Para la *relación entre tecnologías y exclusión* (B) son recuperados desafíos leídos en los testimonios como obstáculos o prácticas excluyentes. En ese sentido, la *falta de equipamiento y conectividad*¹¹ —mencionada previamente— dominará, con matices, los discursos: “en algunos hogares mis chicos, con suerte, contaban o cuentan con un solo celular” (P1, E, Corrientes, 2021). Estos diagnósticos aparecen vinculados a esa agencia que busca, desde prácticas compensatorias diferenciales —frente a condiciones específicas, de modo situado—, sostener la virtualidad excepcional de emergencia. Se reconoce así la intencionalidad de apartarse de una retracción educativa en la que docentes, alumnos y alumnas y autoridades podrían haber renunciado a sostener la continuidad pedagógica (Puiggrós, 2020) para asumir, en cambio, “El desafío de permanecer cerca de los estudiantes” (P4, E, Córdoba, 2021).

En dicho contexto, los celulares constituyen “herramientas precarias” y a la vez dominantes de la escena educativa. En muchos casos permitirán sostener el diálogo, mientras obligan a repensar intervenciones didácticas, como por ejemplo las vinculadas al abordaje de procesos de lectura y escritura de textos más complejos, más extensos:

“Fue realmente un desafío acompañar los procesos de lectura y escritura de estudiantes que ingresaban a un nivel educativo nuevo, a una comunidad discursiva no solo nueva, sino más compleja y que, además, debían hacerlo en un formato de virtualidad con herramientas precarias y, en muchos casos, compartidas con otros miembros de su entorno. (...) Si

11 Aunque el énfasis en los testimonios está puesto en la falta de acceso a equipamiento y conectividad por parte de estudiantes, y leído desde efectos excluyentes no suficientemente atendidos por el Estado, aparecen también referencias vinculadas a los desafíos que estas mismas dimensiones plantean a docentes que deben garantizar su propio acceso a tecnología y equipamiento para sostener la virtualidad o bimodalidad.

a esto le sumamos *conexión a internet arancelada, de escasa calidad e inestable...*" (P3, E, Entre Ríos, 2021)

Así, herramientas precarias y conexión inestable demandan una agencialidad fuertemente condicionada para no retraer la enseñanza, en general, y el andamiaje de procesos alfabetizadores, en particular.

Otro desafío, en este sentido, está constituido por la *posibilidad de acceder a aplicaciones adecuadas*, ante la falta de equipamiento y conectividad, lo que actúa como obstáculo para un uso más libre o creativo de las tecnologías, y también para la redefinición de la escuela como un adecuado entorno tecnocultural (Cabello, 2019). La selección de aplicaciones responde, en primer término, a una limitada posibilidad de acceso docente a recursos gratuitos:

"Mis experiencias de encuentros sincrónicos fueron mínimas (énfasis) en relación con las otras, las de escrituras en aulas virtuales entre comillas porque el soporte es Classroom. Fue Classroom. O los grupos de Whatsapp en secundaria que constituían la posibilidad de virtualidad de estudiantes de secundaria." (P2, E, Buenos Aires, 2021)

Se observa aquí una evaluación inicial docente de las mismas a partir de los criterios de apertura —posibilidad de uso de modo gratuito y abierto— y usabilidad —facilidad para su uso (Taboada & Álvarez, 2021)—, en función del equipamiento disponible en los hogares. Todo ello condiciona las posibilidades de intervención didáctica.

En diálogo con la falta de equipamiento y conectividad, la *no presencialidad* instituye prácticas excluyentes que demandan el despliegue de estrategias didácticas diversas —vistas como ensayo y no siempre exitosas—. La virtualidad forzada aparece como un proceso complejo, duro, difícil, desafiante, precario, insuficiente, fragmentario, desde la adjetivación asumida en los testimonios. En ese sentido, algunos de estos plantean también una conceptualización de la bimodalidad como simulacro o falacia para sectores desfavorecidos o vulnerados:

"desde mi punto de vista la educación bimodal es una falacia, los chicos que pertenecen a sectores socioeconómicos vulnerables simplemente no tienen acceso a una educación brindada a través de medios digitales. Lo que no se trabaja en clases en forma presencial, es muy difícil que los alumnos puedan realizar a distancia." (P1, E, Corrientes, 2021)

Frente a esto, la escuela presencial aparece asociada a una especialización y materialización del tiempo que aleja a alumnos y alumnas de

desigualdades sociales y económicas (Simons & Masschelein, 2014). Así, desde testimonios docentes se respalda la idea sostenida por Narodowski y Campetella (2020): “para muchos alumnos, la escuela tradicional, mayormente desconectada y presencial, sigue siendo insustituible” (p. 49). Se construye, en los discursos, la oposición entre una educación presencial indispensable para garantizar derechos —ante la falta de conectividad y equipamiento adecuados—, a la que se le reconoce también su dimensión emocional y cercanía, y una enseñanza virtual de emergencia que genera distancias, obstaculiza el vínculo emocional, la comunicación y la posibilidad de atender intereses, necesidades.

También asumido como desafío, el *tiempo escolar* atraviesa los testimonios. En varios casos, la intencionalidad jurisdiccional y/o institucional de transferir la organización del tiempo presencial a la virtualidad de emergencia aparece como un obstáculo, un sinsentido que además tensiona las posibilidades reales de docentes y estudiantes. Hay, por tanto, una necesidad de resignificar el tiempo escolar en la virtualidad y bimodalidad, desde una práctica atravesada por normativas y exigencias de todo tipo o ante la falta de acuerdos y orientaciones claras al respecto:

“Por un lado, el pasar a una virtualidad forzada, sin que haya acuerdos previos -o mientras sucedía- hizo que se quisieran analogar los tiempos a los de la presencialidad y eso no es posible. La consecuencia fue la duplicación de esfuerzos de parte de docentes y directivos, la multiplicación de horas para llevar adelante una tarea que inicialmente estaba pensada de otro modo... y esto también implicó más esfuerzo por parte de las y los estudiantes y familias que siguieron el ritmo de la escuela en la virtualidad.” (P3, E, Entre Ríos, 2021)

Ese tiempo-otro de la virtualidad emerge como un aprendizaje construido desde las experiencias y siempre en diálogo con las posibilidades de acceso a equipamiento, la conectividad, la convivencia en contextos de cuidado, la superposición de actividades domésticas y educativas. Desafía, también, la organización de la enseñanza en materias que poseen sus propias dinámicas, tiempos y exigencias.

Asimismo, la virtualidad aparecerá asociada a la idea de un tiempo insuficiente, vivido de otro modo, resignificado desde el transcurrir de la no presencialidad¹² y por oposición a esta:

12 Otro desafío al tiempo de trabajo escolar, relevado en los discursos, lo constituyó la organización por “burbujas” implementada en el ciclo lectivo 2021 como estrategia inicial para una vuelta progresiva a la presencialidad. Esta modalidad de enseñanza mixta contempló el dictado de clases presenciales a grupos reducidos que se alternaban semana a semana.

“Y también esa secuenciación de los contenidos en función del tiempo. En la medida que avanza esa experiencia de educación virtual y bimodal. Con *el tiempo real con el que contaban las y los estudiantes* y la *lentitud* entre comillas que implicó el proceso de construcción del conocimiento con esos formatos. Si lo comparamos con lo que solía ser la presencialidad.” (P2, E, Buenos Aires, 2021)

Se observa en algunos de estos testimonios un diagnóstico de ralentización del tiempo escolar en la virtualidad que incomoda, que altera las dinámicas ya asumidas para un tiempo más estable en la presencialidad.

Finalmente, el tiempo vuelve a aparecer desde la relación entre *tecnologías y condiciones de trabajo docente* (C), junto a otros aspectos de la enseñanza en la virtualidad excepcional y en la bimodalidad que, para los y las docentes participantes, impactan en forma directa en sus desempeños. Así la flexibilidad en los *límites del tiempo y espacio laboral* se instala como consecuencia de esa migración de la escuela al hogar, desafiando o precarizando el trabajo docente —desde una excesiva carga laboral—, sin permitir fijar límites claros:

“la excesiva carga laboral: estábamos en servicio, digo yo, las veinticuatro horas del día (...) Uno como profesora estaba, o se pretendía la disponibilidad las veinticuatro horas y esa tensión entre ser conscientes de que hay un tiempo de trabajo y lo que se considerará fuera de horario no se respondía o... O bueno, en algún momento lo responderé. Pero también generaba la *ansiedad de saber que el otro dependía muchas veces de la respuesta de uno para poder avanzar en este proceso*” (P2, E, Buenos Aires, 2021)

Se observa en el testimonio previo la irrupción de discursos vinculados a un deber ser que regulan prácticas en la virtualidad excepcional y sus efectos en las condiciones materiales de trabajo docentes, marcadas por exigencias que son asumidas como desmedidas. Sin embargo, se reconoce también una agencialidad docente que, ante la posibilidad de un repliegue a tiempos y espacios no escolares, asume el compromiso de sostener el diálogo incluso fuera del espacio-tiempo escolar.

Exigencias y agencialidad dialogan con el tiempo en la construcción de anclajes cronotópicos para la virtualidad excepcional, desde experiencias que vuelven difusos los límites espacio-temporales: “el desafío de las *fronteras del aula desdibujadas*: estar disponible en todo momento.” (P4, E, Córdoba, 2021). Un desafío vinculado a la excepcionalidad de esta escuela más allá de la escuela que irrumpió en el ámbito doméstico, superponiendo contextos y prácticas.

De la mano de esas fronteras desdibujadas, aparece también la necesidad de *repensar la lógica escolar* como un imperativo que desestabilizó el trabajo docente, generando nuevas condiciones de desempeño y una exigencia no suficientemente acompañada desde instancias de gestión:

“la lógica con la que la escuela está pensada resultaba insuficiente para afrontar este desafío. Creo que el hecho de *pensar la educación por fuera del espacio físico y el encuentro sincrónico entre estudiantes y docentes fue un desafío, un cimbronazo.*” (P2, E, Buenos Aires, 2021)

Resulta posible observar, en diversos testimonios, que la alteración de la forma escolar es vivida como un golpe, un “cimbronazo” desde ese rol de migrante también forzado que asumió cada docente en el contexto de pandemia: repensar la lógica escolar involucra reconocer la inestabilidad de una forma instituida, interpelar cronotopos de presencialidad para intentar repensar el vínculo educativo en un espacio-tiempo otro, con nuevas relaciones, dinámicas y desafíos. Al respecto, aparece también un sostenido despliegue de agencias para intentar superar esa inestabilidad que, en diferentes testimonios, es vinculada a frustración, desánimo, cansancio, incertidumbre, tristeza y estrés: “Yo siento que trabajé igual o más pero un componente de *estrés, frustración e incertidumbre enorme*” (P1, E, Corrientes, 2021).

Más allá de esta necesidad de repensar lógicas escolares, resulta necesario tener presente que estos tiempos de excepcionalidad solo ofrecen una oportunidad relativa para la transformación de las instituciones educativas porque, tal como afirma Tenti Fanfani (2020), “la escuela que está como adormecida en la realidad está viva y despierta en el interior de los actores escolares (...) quienes por inercia están orientados a revivir la escuela” (p. 75). Así, pensar estas experiencias como la ocasión para un cambio radical desconocería la fuerza de esa forma escolar instituida, asociada a cronotopos más estables, frente a la que se construye, por oposición, nuevos cronotopos para estos procesos de migración forzada en la virtualidad.

Por último, y de modo muy breve, resulta necesario mencionar la circulación de un discurso oficial inestable y vertical que, en diferentes testimonios, aparece complejizando y desafiando el trabajo docente, y construyendo incertidumbres. Ante esto, también se plantean anclajes cronotópicos diferenciales: la presencialidad es el tiempo-espacio donde resulta posible el diálogo y el acuerdo —en cierto modo desde una construcción idealizada—, mientras la virtualidad asume los imperativos de las urgencias, la falta de encuentros y el silenciamiento de voces.

De este modo, desde las experiencias transitadas en el contexto de esa migración forzada y vertiginosa que constituyó la virtualidad de emergencia, y en el diálogo entre las relaciones descritas y sus desafíos, los y las docente proponen una lectura del espacio-tiempo escolar en torno a dos cronotopos, entendidos como construcciones sociales emergentes: presencialidad habitual y virtualidad excepcional. Los desafíos atribuidos a las relaciones entre tecnologías, oportunidades, exclusión y condiciones de trabajo docente remiten al modo en que los y las profesionales docentes conceptualizan sus movimientos (Bloome et al., 2009) en ese espacio-tiempo-otro de la virtualidad excepcional.

En ese marco, las actuaciones docentes se orientan a dar respuesta a una escolarización desafiada por la alteración de la forma escolar, desde procesos agenciales enmarcados en un sistema educativo herido (Puiggrós, 2020) y poblado de desigualdades. Así, las agencias docentes hablan de la fuerte influencia del contexto, del despliegue de prácticas compensatorias y de la resistencia ante prescripciones que desconocen la realidad de las instituciones educativas y/o que vulneran condiciones de trabajo. Hablan, también, del modo en que esfuerzos mayormente individuales, recursos disponibles y factores contextuales y estructurales (Biesta & Tedder, 2007) moldean las respuestas ante los desafíos de la excepcionalidad.

Conclusiones

Las relaciones y desafíos abordados permiten reconocer tensiones entre dos cronotopos diferentes, contruidos siempre desde el diálogo, contraste u oposición: presencialidad habitual y virtualidad excepcional de emergencia. La virtualidad excepcional de emergencia aparece atravesada por la falta de equipamiento y conectividad adecuada, generando dinámicas excluyentes. Frente a estas, instituciones educativas y, sobre todo, docentes, despliegan una agencialidad que intenta superar esos desafíos desde prácticas situadas, muchas veces compensatorias, marcadas por la incertidumbre.

Esta virtualidad será, así, el territorio de las urgencias, las imprevisiones, los límites espaciales y temporales difusos, la inestabilidad, la sobrecarga laboral, desde discursos que permiten leer un corrimiento del estado frente a la provisión de equipamiento, conectividad y acceso a aplicaciones adecuadas. Constituirá, también, el espacio-tiempo para una transformación intuitiva y vertiginosa, para un reaprender que desafía la materialidad de la institución escolar y los procesos de toma de decisión docente.

Frente a ese cronotopo inestable, la presencialidad surge como el espacio-tiempo conocido, compartido e insustituible desde el que se busca

superar las inequidades de una virtualidad precaria. Diferentes discursos plantean la necesidad de regresar a viejas tecnologías escolares para evitar una profundización de la desigualdad y, en ese sentido, las prácticas compensatorias desplegadas involucran un intento por reponer esta materialidad de la escuela en contextos de inestabilidad y precariedad.

Sin embargo, ante la emergencia de la pandemia y la posibilidad de una retracción educativa (Puiggrós, 2020), los testimonios obtenidos dan cuenta de una agencia que intenta superar los obstáculos —a veces con marcadas dificultades— y desde la que se reconstruyen pequeños triunfos y fracasos, aprendizajes y desánimos, que interpelan las políticas públicas para repensar en conjunto las instancias de formación, acompañamiento, acceso a equipamiento y conectividad, a aplicaciones adecuadas, a mejores condiciones de trabajo docente, para fortalecer la relación tecnologías-oportunidades. En ese sentido, emerge la necesidad de repensar los modos de acompañamiento a las instituciones educativas y a sus docentes para abordar los desafíos que el espacio-tiempo de la virtualidad presenta.

El análisis aquí presentado se inscribe en un trabajo de investigación en curso e involucra limitaciones vinculadas a su carácter exploratorio, los alcances del corpus, la selección de ciertas relaciones y desafíos frente a otros posibles, así como a la imposibilidad de incluir en su comunicación otras voces que evidenciarían con mayor claridad tanto continuidades como singularidades frente a las experiencias transitadas. En ese marco y como línea de acción, resultará oportuno diversificar los análisis propuestos y sostener la continuidad en el diálogo con los y las docentes que permita abordar los modos en que transitan o han transitado el regreso a una presencial plena o parcial. Al respecto, y ante la duración que ha tenido el cierre de escuelas —que, tal como se mencionó, se inscribe entre los más largos del mundo (Unicef, 2021)—, resulta relevante reconstruir las consecuencias para el aprendizaje y el bienestar diagnosticadas por los y las docentes como agentes educativos clave.

Más allá de sus limitaciones, los diálogos establecidos instalan un hacer escuela que plantea lo posible como respuesta a lo necesario (Rancière, 2014), a partir de agencias enmarcadas en restricciones estructurales para la enseñanza en la virtualidad. Sí la pandemia apunta un reflector sobre desigualdades preexistentes (Giroux *et al.*, 2020), las voces docentes permiten reconstruir modos de intervención desplegados para intentar sostener el vínculo educativo así como una mirada de la virtualidad bajo sospecha, en diálogo con los desafíos inscriptos en la relación tecnologías-exclusión.

¿Y qué oportunidades presentan estas experiencias de virtualización forzada? La agencialidad docente en los discursos da cuenta de la necesidad de reaprender, cuestionar la forma escolar, repensar lógicas,

problematizar el tiempo y el espacio institucional, resignificar nuevas y viejas tecnologías y, en definitiva, transformar prácticas. No de modo radical, sino desde esa oportunidad relativa que introducía Tenti Fanfani (2020) y que resulta indispensable asumir.

Regresar a la escuela tradicional, desconectada pero insustituible en muchos contextos (Narodowski & Campetella, 2020), no puede implicar un regreso igual o irreflexivo. La mirada optimista sobre la presencialidad y el imperativo de garantizar condiciones materiales para una virtualidad no precaria aparecen como ejes para repensar la materialidad de la escuela y, en definitiva, la ecuación entre educación, tecnologías y agencias para espacios-tiempos inestables y desafiantes.

Sobre la autora

María Beatriz Taboada es investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina. Profesora titular de Seminario Lingüística en la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Entre Ríos, Argentina. Doctora en Humanidades y Artes con mención en Lingüística. Sus investigaciones se centran prácticas docentes y procesos de alfabetización.

Referencias

- Ahearn, L. (2001). Language and agency. *Annual Review of Anthropology*, 30, 109-137. doi: 10.1146/annurev.anthro.30.1.109
- Álvarez, G., & Taboada, M. B. (2021). "Todas las voces todas": Experiencias dialógicas de formación docente en contextos de virtualización excepcional. En R. Cabello (Org.), *Educación en el Entorno Tecnocultural* (pp. 161-177). Teresina: EDUFPI - SALTHE.
- Anderete Schwal, M. (2022). La pandemia y el año que enseñamos por WhatsApp: El recurso tecnológico más utilizado en las secundarias pobres de Bahía Blanca durante el 2020. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(17), 18-31. doi: 10.35305/rece.v1i17.687
- Anderete Schwal, M. (2021). Las desigualdades en la educación secundaria argentina durante la pandemia. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(2), 42-56. doi: 10.24310/mgnmar.v2i2.11638
- Angermuller, J., Maingueneau, D., & Wodak, R. (Eds.). (2014). *The Discourse Studies Reader. Main currents in theory and analysis*. John Benjamins.
- Arfuch, L. (1995). *La entrevista, una invención dialógica*. Paidós.
- Arfuch, L. (2005). Cronotopías de la intimidad. En L. Arfuch (Comp.), *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias* (pp. 237-290). Paidós.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Biesta, G., & Tedder, M. (2006). How is agency possible? Towards an ecological understanding of agency-as-achievement. *Learning lives. Learning, identity and agency in the life course, Working Paper 5*, 1-40.

- Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39, 132-149.
- Blommaert, J., & De Fina, A. (2017). Chronotopic Identities: On the Timespace Organization of Who We Are. En A. De Fina, J. Wegner, & D. Ikizoglu (Eds.), *Diversity and Super-diversity. Sociocultural Linguistic Perspectives* (pp. 1-15). Georgetown University Press.
- Bloome, D., Beierle, M., Grigorenko, M., & Goldman, S. (2009). Learning over time: Uses of intercontextuality, collective memories, and classroom chronotopes in the construction of learning opportunities in a ninth-grade language arts classroom. *Language and Education*, 23(4), 313-334. doi: 10.1080/09500780902954257
- Brailovsky, D. (2020). Ecos del tiempo escolar. En I. Dussel, P. Ferrante, & D. Pulfer (Comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 149-161). UNIPE.
- Cabello, R. (2019). Estrategias para el estudio de procesos de apropiación de tecnologías en la infancia. En A. Rivoir & M. Morales (Coord.), *Tecnologías Digitales. Miradas críticas de la apropiación en América Latina* (pp. 103-122). CLACSO.
- Cardini, A., & D'Alessandre, V. (2020). La escuela en pandemia. Notas sobre los desafíos de la política educativa. En I. Dussel, P. Ferrante, & D. Pulfer (Comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 113-123). UNIPE.
- CEPAL-OREALC/UNESCO Santiago. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075?locale=es>
- Chendo, M. (2020). Educación 2020: Los migrantes forzados. Recuperado 6 de abril de 2022. <https://iberoamericasocial.com/educacion-2020-los-migrantes-forzados/>
- Cong-Lem, N. (2021). Teacher agency: A systematic review of international literature. *Issues in Educational Research*, 31(3), 718-738. <https://www.iier.org.au/iier31/cong-lem-abs.html>
- Coolican, M., Borrás, J. C., & Strong, M. (2020). Argentina and the COVID-19: Lessons learned from education and technical colleges in Buenos Aires Province. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 484-496. doi: 10.1080/02607476.2020.1802204
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (4ª, pp. 1-19). SAGE.
- Dussel, I., & Trujillo Reyes, B. F. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles Educativos*, XL, 142-178. doi: <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2018.Especial.59182>
- Farmasari, S. (2021). Understanding Teacher Agency in Practice: An Ecological Approach. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 556, 224-229. doi: 10.2991/assehr.k.210525.080
- Fernández Enguita, M. (2016). *La educación en la encrucijada*. Santillana.
- Gee, J. P. (2018). *Introducing Discourse Analysis: From grammar to society*. Routledge.

- Gere, C. (2008). *Digital Culture* (2.º). Reaktion Books.
- Gibbs, G. R. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Giroux, H., Rivera-Vargas, P., & Passeron, E. (2020). Pedagogía pandémica. Reproducción funcional o educación antihegemónica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-7. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12199>
- González Rey, F. L. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la información*. McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández Sampieri, R., Méndez Valencia, S., Mendoza Torres, C. P., & Cuevas Romo, A. (2017). *Fundamentos de investigación*. McGraw-Hill.
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Noveduc.
- Magnani, E. (2020). Educación y tecnologías. Adentro de la caja. En I. Dussel, P. Ferrante, & D. Pulfer (Comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 85-99). UNIPE.
- Maxwell, J. A. (2004). Reemergent scientism, postmodernism, and dialogue across differences. *Qualitative Inquiry*, 10(1), 35-41. doi: <https://doi.org/10.1177/1077800403259492>
- Narodowski, M., & Campetella, M. D. (2020). Educación y destrucción creativa en el capitalismo de pospandemia. En I. Dussel, P. Ferrante, & D. Pulfer (Comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 43-51). UNIPE.
- Narvaja de Arnoux, E. (2009). *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo*. Santiago Arcos.
- Puigrós, A. (2020). Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: El caso de Argentina. En I. Dussel, P. Ferrante, & D. Pulfer (Comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 33-42). UNIPE.
- Rancière, J. (2014). *El método de la igualdad. Conversaciones con Laurent Jeanpierre y Dork Zabunyan*. Nueva Visión.
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en investigación cualitativa*. Morata.
- Ritella, G., Rajala, A., & Renshaw, P. (2021). Using chronotope to research the space-time relations of learning and education: Dimensions of the unit of analysis. *Learning, Culture and Social Interaction*, 31, 1-7. doi: 10.1016/j.lcsi.2020.100381
- Rockwell, E. (2009). *La Experiencia Etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Simons, M., & Masschelein, J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.
- Taboada, M. B., & Álvarez, G. (2021). *Enseñanza virtual: 27 preguntas y respuestas*. El Ateneo.
- Tenti Fanfani, E. (2020). Educación escolar post pandemia. Notas sociológicas. En I. Dussel, P. Ferrante, & D. Pulfer (Comp.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 71-83). UNIPE.

- Terigi, F. (2021). Reflexiones sobre la escolarización promediando el segundo año escolar en pandemia. *Anales de la Educación Común*, 2(1-2), 114-126. <https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/492>
- The World Bank. (2021). *New Global Tracker to Measure Pandemic's Impact on Education Worldwide*. <https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2021/03/26/new-global-tracker-to-measure-pandemic-s-impact-on-education-worldwide>
- UNESCO. (2022). Global monitoring of school closures caused by COVID-19. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#schoolclosures>
- UNICEF. (2021). *3 de cada 5 niños y niñas que perdieron un año escolar en el mundo durante la pandemia, viven en América Latina y el Caribe*. <https://www.unicef.org/argentina/comunicados-prensa/La-region-se-enfrenta-cierre-escuelas-mas-largo-del-mundo>
- UNICEF Argentina. (2020). *Encuesta de Percepción y Actitudes de la Población. Impacto de la pandemia COVID-19 y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana. Informe sectorial: Educación*. <https://www.unicef.org/argentina/media/8056/file/Covid19-EncuestaRapida-InformeEducacion.pdf>
- Vasilachis de Gialdino, I. (2014). *Discurso científico, político, jurídico y de resistencia. Análisis lingüístico e investigación cualitativa*. Gedisa.
- Vergara, G., Fraire, V., Manavella, A., & Salessi, S. (2021). Prácticas, percepciones y emociones de docentes de Argentina en tiempos de pandemia Covid-19. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (15), 568-584. doi: 10.46661/ijeri.5903