

**Plataformas y lenguajes:  
reflexiones en pandemia pensando el futuro**

**Platforms and languages:  
Reflecting in pandemic times and thinking about the future**

**Gabriela Cruder y Rosa Cicala**  
Universidad Nacional de Luján, Argentina  
E-mail: gcruder@gmail.com; rosa.cicala@gmail.com

**Gabriela Bergomás**  
Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina  
E-mail: gabrielabergomas@yahoo.com

Fecha de recepción: 13 de Octubre 2021 • Aceptado: 10 de Diciembre 2021

CRUDER, G., CICALA, R. Y BERGOMÁS, G. (2021). Plataformas y lenguajes: reflexiones en pandemia pensando el futuro *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 24 (12), pp. 25-35.

---

**Resumen:**

En marzo del 2020, la situación de las universidades tuvo una modificación acorde con los nuevos tiempos experimentados en Argentina como consecuencia de la pandemia. Esto hizo que las previsiones para el año académico tuvieran que modificarse, atendiendo a las circunstancias. En el caso de las universidades nacionales, aunque no exclusivamente en ellas, se sigue un protocolo de cuidados que, fundamentalmente, ha sustituido en muy corto tiempo el espacio intersubjetivo que se propiciaba en el aula por uno mediado por pantallas. En este texto intentaremos atender a unos términos que, como si se tratara de icebergs (qué es la educación a distancia, qué rol juegan las plataformas, qué lenguajes utilizamos), nos permitirán reflexionar en torno de los escenarios presentes y, en especial, enfocarnos en los posibles cambios que puedan recogerse, articulándose con el futuro que estamos hoy configurando.

Palabras clave: plataformas; lenguajes; educación a distancia; mediatización; pantallas.

**Abstract:**

In March 2020, the situation of the universities faced a reorganization in accordance with the new times we are experiencing in Argentina because of the pandemic. Thus, previsions for the academic year had to be modified considering the circumstances. In the case of National Universities, although not exclusively in them, a care protocol is followed. This protocol has fundamentally replaced, in a very short time, the intersubjective space that was fostered in the classroom by one that uses virtual communications. In this text, we will address some terms that, as if they were icebergs (what distance education is, what role web platforms play, which languages we use), will allow us to reflect on the present scenarios and, especially, to focus on the possible changes that can be made in articulation with the future that we are shaping today.

Keywords: platforms; languages; distance education; mediatization; screens.

---

## Mediatizaciones: presencia mediatizada, plataformas y lenguajes

En marzo del 2020, la situación de las universidades tuvo una modificación acorde con los nuevos tiempos experimentados en Argentina como consecuencia de la pandemia. Consideramos importante reflexionar y problematizar este actual escenario que se constituye en un punto de inflexión. Quienes veníamos trabajando desde la investigación, la docencia y en actividades de gestión para la inclusión de las tecnologías en el ámbito educativo y, concretamente, en las propuestas de educación mediatizada nos encontramos fuertemente interpelados. Esa trama, que desde hace mucho tiempo se conforma entre la teoría, la mirada sobre las prácticas, las políticas de inclusión de tecnologías en los distintos niveles del sistema educativo, propuestas de enseñanza y de aprendizaje mediatizadas, el acceso a distintos soportes y lenguajes, tiene ya una larga historia. Proponemos descentrar el análisis de las actuales tecnologías de la comunicación y la información interpretando los acontecimientos actuales desde una perspectiva histórica, focalizándonos en los medios y el lugar de las mediatizaciones en la constitución subjetiva del ser humano. Centrándonos en la memoria de las experiencias de educación a distancia (EaD) en Argentina, con el fin de colaborar en la comprensión de las relaciones que establecemos con las tecnologías en el ámbito educativo.

No necesitamos describir con mayor detalle el contexto internacional y nacional que, desde el inicio de la pandemia y hasta ahora, atraviesa nuestras vidas modificándolas de un modo radical. En el caso de las universidades nacionales, aunque no exclusivamente en ellas, se sigue un protocolo de cuidados que, fundamentalmente, ha sustituido en muy corto tiempo, el espacio intersubjetivo que se propiciaba en el aula por uno mediado por pantallas.

Las pantallas —de computadoras, de celulares, de tablets, etc.— pueden ser analizadas desde diferentes perspectivas. En este artículo, las pantallas condensan los procesos de mediatización a los que recurrimos en cada acto comunicativo que realizamos en el marco de la enseñanza, en este contexto.

El concepto de mediatización nos invita a pensar en aquellos procesos que permiten los intercambios comunicacionales y de contenidos que se materializan y posibilitan utilizando diferentes medios.

La progresiva mediatización de la sociedad se manifiesta en la expansión de las plataformas y aplicaciones como contextos socioculturales, no sólo necesarios como espacios de intercambios discursivos, sino también de intercambios comerciales, culturales, afectivos, políticos, artísticos e institucionales. (Fernández, 2021, p. 22)

Si bien los procesos de mediatización fueron recorridos en profundidad desde diferentes campos de estudio y perspectivas, durante la pandemia, algunas de las problemáticas emergieron como iceberg. Esta metáfora posibilita aproximarnos a algunas temáticas que se presentaron superficialmente visibles, pero que esconden una densidad conceptual profunda, enraizada en investigaciones, estudios y prácticas históricas.

En tal sentido, en este artículo retomamos tres conceptos-iceberg: presencia mediatizada, plataformas y lenguajes, para problematizar lo vivenciado en el ámbito universitario en el contexto de pandemia. Nos interesa abordar estos conceptos focalizando la materialidad de las mediatizaciones, no como dispositivos técnicos en sí, sino por el efecto de sentido que habilita cada tecnología.

### Primer concepto-iceberg: presencia mediatizada

La noción de presencialidad está en debate en el sistema universitario, fuertemente anclada en la confluencia física de los cuerpos en un mismo espacio, pero notoriamente tensionada en pandemia, lo que llevó a reconsiderar las nociones de tiempos y espacios de encuentro.

La escritura, una de las primeras mediatizaciones, tuvo una importancia trascendente sólo por permitir la extensión de las palabras en el tiempo para que no se desvanecieran en el aire, sino también por permitir asistir a los pensamientos de otro. (Barreiros, 2011, p.13)

Luego, los medios de comunicación exacerbarían esa distancia incorporando, de suyo, términos asentados que necesitaríamos revisar en torno de lo que hoy implica la comunicación: localización/deslocalización, sincronía/asincronía, la aceleración de los intercambios, la (in)materialidad de la memoria fijada en soportes rápidamente obsoletos, los procesos de alfabetización, etc.

La pandemia instó a reconsiderar velozmente estas cuestiones a todos los actores de la comunidad académica, ya no solo a los expertos dedicados al tema. Pensando esas reconfiguraciones estamos hoy día, resignificando la noción de presencialidad cuando, de hecho, venimos experimentando la distancia desde la aparición de los primeros signos que utilizamos para comunicarnos: representando, simbolizando, construyendo un sistema que nos permitiera, como especie, expresarnos.

Si consideramos estas distancias en términos de búsqueda de una redefinición en lo que respecta a entender la presencialidad en el marco de la educación, se vuelve indispensable poner en escena consideraciones en torno de lo que significa la modalidad a distancia, tantas veces desdeñada y desconsiderada por entenderla subsumida en las lógicas de las tecnologías que la posibilitan. Reconsiderarla en tanto derecho y posicionarnos en una perspectiva crítica que pone en el centro de las preocupaciones aspectos comunicacionales y posicionamientos políticos son dos pilares para comprender las características en las que se asientan las nuevas presencialidades. La expansión de la cultura digital mediatizada por las plataformas y las pantallas abrió cauce a experiencias que generaron nuevas posibilidades comunicativas y formativas basadas en la multimodalidad. Es decir, las propuestas pedagógicas se crean a partir de unidades de significado que conjugan imagen, escritura, música, etc.

Por largo tiempo, se vienen pensando y buscando las formas más adecuadas para llegar a las poblaciones geográficamente dispersas y con limitaciones en la posibilidad de acceso a los centros educativos tradicionales. Cabe señalar que la EaD es una modalidad que tiene un largo recorrido que no está acotado a este presente en el que las plataformas protagonizan el vínculo pedagógico.

La digitalización nos hizo pasar rápidamente a otro escenario a partir de la velocidad en la transmisión de la información y la convergencia de los distintos lenguajes.

Las posibilidades que dejan entrever las realidades virtuales son al parecer tan ilimitadas como las de la realidad: la interfaz del medio ambiente humano se borrará tal vez, poco a poco, en beneficio de otros mundos.

De hecho, vuelve a imponerse una comprobación que concierne al cambio de velocidad de la historia: tiempo largo, tiempo corto, tiempo real. (Fisher en Virilio, 1997, p.154)

Durante mucho tiempo, las mediatizaciones pensadas desde lo analógico construyeron una alternativa para esos destinatarios que quedaban fuera del sistema. La radio, la TV educativa, los

impresos, los audios, los videos, los discos multimedia nos permitieron llegar y potenciar la relación pedagógica. Es importante recordar que esta diversidad de medios, antecedente insoslayable, nos permite identificar parte de los desafíos asumidos para llegar a una población al mismo tiempo y contemplando las distancias. Lograr intercambios sostenidos con quienes participaban de este tipo de propuestas implicaba el diseño de dispositivos para garantizar la comunicación y, especialmente, la llegada de los materiales, manteniendo instancias de acompañamiento que aseguraran la relación educativa.

En tal sentido, consideramos la mediatización de los procesos de enseñanza como una de las transformaciones culturales que se vienen intensificando durante el siglo XX y a la EaD como una configuración delimitada en ese proceso social.

(...) La Educación a Distancia es una modalidad educativa que resuelve la articulación entre actores-espacios-tiempos adecuando el diseño al tipo de formación y al perfil de los destinatarios a quienes se dirige, en un contexto institucional que brinda condiciones y marcos regulatorios para establecer esa relación pedagógica mediatizada con una intencionalidad educativa específica. (Watson y Bergomás, 2015, pp. 8)

Destacamos la importancia que se le asigna al contexto institucional para brindar condiciones y marcos regulatorios. Con Touraine (1971, p. 97), entendemos que el cambio de un sistema institucional está ligado con la resolución del conflicto, de la tensión entre una nueva demanda social y una fuerte capacidad de decisión y organización, ya que una institución, en particular la universitaria, no puede ser la transcripción directa de un movimiento ni tampoco un cuerpo de reglas e instrumentos de funcionamiento.

Como hemos señalado previamente, la imprevista pandemia no dio la posibilidad para que estas características institucionales pudieran preverse. Desde ese punto de vista, afirmamos que solo algunas de las experiencias desarrolladas podrían ser comprendidas en tanto EaD. En la mayoría de los casos, pueden ser caracterizadas como propuestas de mediatización emergentes a partir de la urgencia, sin las condiciones institucionales necesarias.

### **Segundo concepto-iceberg: lenguajes**

En el inicio del nuevo milenio, Jesús Martín Barbero (2002) advertía acerca de la creciente y vital importancia del ecosistema comunicativo. Establecía una analogía con el ecosistema verde señalando que requería una atención homóloga, conforme el impacto propiciado por la multiplicación exponencial y la capilarización de las tecnologías comunicativas e informacionales en la vida cotidiana. También señalaba la profundidad en cuanto a las transformaciones: "... en las nuevas sensibilidades, lenguajes y escrituras que las tecnologías catalizan y desarrollan" (Martín Barbero, 2002, p. 5).

Constatamos que, en muchos casos, la sinonimia que se establece entre aparatos y tecnologías descarta, aún hoy, la consideración de las relaciones entre la comunicación y los lenguajes que las sustentan y posibilitan. En cuanto al lenguaje, entre distintas acepciones que permiten circunscribir sus alcances, lo entendemos como "...cualquier sistema u organización de signos que tienda a representar, simbolizar o designar otro objeto externo al sistema mismo..." (Martínez de Aguirre, Biselli y Marengo, 2004, p. 33).

En este sentido, es necesario tener en cuenta que:

Un signo es algo que representa algo para alguien en algún aspecto o 'carácter'. Esta definición, además de integrar todo tipo de materialidades del signo ('algo' puede ser un objeto, un sonido o un olor), incluye la dinámica ('para alguien') y relatividad de la interpretación ('en algún aspecto o carácter'). Integra así la puesta en práctica de este proceso que Peirce y Hjemslev llaman semiosis y otros, significación, proceso activo y circunstanciado: 'un signo es primero lo que hace y lo que hace es su significación'. (Joly, 2003, p. 37)

Si atendemos a los signos privilegiados con los que los sistemas educativos nacionales extendieron la enseñanza, pueden sintetizarse en la palabra hablada y la escritura, en tanto fueron los pivotes para la concreción de la alfabetización de la población, siendo esta una tarea inacabada, continua, permanente y renovada con cada generación. Las aulas universitarias compartieron la impronta que, recostada en la palabra hablada y escrita, ocupara por largo tiempo la centralidad en las prácticas de docentes y estudiantes.

Sería el siglo XX el que habilitara la posibilidad efectiva, asentada progresivamente y luego naturalizada del uso de imágenes —en especial, láminas—, y en sus primeras décadas, el acceso a grabaciones de audio y películas, extendiendo el uso de los medios y los lenguajes participantes, y propiciando nuevos escenarios. Si la palabra escrita fue fuente informativa insoslayable durante los siglos marcados por la impronta de la mano que dibujaba y pintaba para dar cuenta del mundo, sería la fotografía y su uso, tanto como la extensión social alcanzada, los que marcarían un profundo cambio: la posibilidad de copiarlo, registrarlo, almacenarlo, proponiendo renovadas distancias con el conocimiento del mundo, su representación y las (in)certezas que pudieran colaborar en transmitir. Con la incorporación y el uso naturalizado de imágenes en el ámbito educativo, con la llegada del cinematógrafo y de distintos proyectores —pensemos en retroproyectores y proyectores de diapositivas—, y hacia la década del 90, el ingreso de los video-reproductores; la presencia de imágenes quedó asegurada en las aulas. Con el nuevo milenio, la expansión de pantallas y las potencialidades del uso de Internet tanto como de las redes sociales, los lenguajes involucrados, así como las orientaciones pedagógicas que su implementación requiere, conforman parte de los núcleos conceptuales que requieren atención en tanto zona sumergida, si consideramos la figura del iceberg.

En este sentido, y paradójicamente, hablamos de una zona invisibilizada, en cuanto a las imágenes, no porque se desdeñe su utilización sino por la sobreabundancia y, quizá, cierta naturalización de estos signos como parte de las comunicaciones.

A principios del siglo XX, en el marco del sensual-empirismo, la didáctica de la tiza de color fundamentaba acciones pedagógicas y colocaba la necesidad de dar cuenta pormenorizadamente de los núcleos de enseñanza mediante elección y uso de imágenes y colores, acentuando y proponiendo cierta fijación retiniana del conocimiento a transmitir. El paso del tiempo encontraría a la imagen escolarizada con un evidente corrimiento desde la zona ligada con la estricta enseñanza de los núcleos conceptuales hacia la del placer, cuyo carácter decorativo y sobreabundante pareciera haber ido creciendo, expandiéndose irrefrenablemente. Cuenta de ello dan los materiales previstos para la enseñanza como los que nos acompañan en la vida cotidiana. Permanentes reescrituras estilísticamente enmarcadas en el animismo y la ficcionalización (Cruder, 2018), las que han sido naturalizadas como parte inherente de la figuración, un modo de representar el mundo que da cuenta y configura cierto nuevo naturalismo.

Enfatizar la necesidad de detenernos en los signos, que como las imágenes hemos naturalizado en su lectura y utilización, implica focalizar en aquello que permanece ajeno a la superficie pero que, sin embargo, se encuentra presente:

(...) la profundidad del hábito y la ‘casi universalidad’ de los códigos en uso. Esto tiene el efecto (ideológico) de ocultar las prácticas de codificación que están presentes, (...) Los signos icónicos son particularmente vulnerables de ser leídos como naturales porque los códigos de percepción visual están ampliamente distribuidos y porque este tipo de signo es menos arbitrario que el lingüístico. (Hall, 1993, p.89)

Hoy, en el marco de la digitalización de la cultura a escala planetaria, y cuando las plataformas y pantallas ofrecen escenarios donde los discursos multimodales, nos interpelan en tanto usuarios/as, lo que no solo sucede en nuestra cotidianeidad sino en relación con nuestras prácticas académicas que implican seleccionar y gestionar contenidos. La estrategia pedagógica seguramente radique en la habilidad comunicacional que permita transitar la trama narrativa multimodal de la que participamos, atendiendo a las particularidades que los signos nos ofrecen.

(...) esta lucha por los sentidos no se da en un campo de batalla neutro, sino que, (...) es a la vez estético y tecnológico, de una batalla por la creación de lo sensible y por los dispositivos de expresión que los efectúan. (Lazzarato, 2006, en Perez Balbi, 2016, p. 174)

### **Tercer concepto-iceberg: plataformas**

Andrew Feenberg (2009) señala que las plataformas, lejos de ser productos acabados, son objetos dinámicos que van transformándose en respuesta a las necesidades de los usuarios y los objetivos de sus propietarios, pero también por reacción a las demás plataformas con las que compiten y, en general, a la infraestructura económica y tecnológica en que se desarrollan. Desde otra perspectiva, José Luis Fernández (2021) enfatiza en los modos vinculares al definir las así: “las plataformas mediáticas son las interfaces de las redes sociales, páginas, sitios web y aplicaciones que actúan como espacios soportes de diversos sistemas de intercambio mediatizados” (Fernández, 2021, p. 62).

Si bien se dificulta hacer una clasificación de las plataformas que circulan actualmente dado que no se trata de categorías excluyentes, con fines teóricos, podemos distinguir los siguientes tipos:

- Plataformas para la gestión de contenidos: tienen como propósito disponer un entorno de trabajo para la creación y administración de contenidos. Ejemplos: Moodle, e-educativa, Classroom, Teams y Edmodo, entre otras.
- Plataformas de videoconferencia: tienen como propósito ofrecer una interfaz de comunicación simultánea bidireccional de audio y video para mantener reuniones con grupos de personas situadas en diferentes espacios físicos. Ejemplos: Zoom, Skype, Meet, Jitsi, Tealink y Blackboard Collaborate, entre otras.

En general, estas plataformas admiten diferentes niveles de usuario (administrador, estudiantes, etc.) lo cual posibilita, entre otras cosas, jerarquías para acceder a las funcionalidades que ofrecen (por ejemplo, quienes son estudiantes no tienen habilitada la posibilidad de edición a las que sí tienen los administradores).

Durante la pandemia también se emplearon las plataformas de red social que priorizan el contacto

interpersonal, ya sea entre individuos o en grupos. Ejemplos: Facebook, Instagram, LinkedIn, Twitter, WhatsApp, entre otras.

La investigadora José Van Dijck (2016) refiere a plataformas de contenidos generados por los usuarios: “se trata de herramientas creativas que ponen en primer plano la actividad cultural y promueven el intercambio de contenido amateur o profesional” (2016, p. 24). Entre las más conocidas, cabe mencionar a Youtube y Wikipedia.

Cabe señalar la complejidad de trazar límites nítidos entre las diferentes categorías. A modo de ejemplo, Facebook o Instagram, cuyo objetivo fundamental es promover la construcción de una red social, también fueron usadas por los docentes como plataforma para la gestión de contenidos y, además, como una plataforma de contenidos generados por los usuarios cuando se los alienta a sumar sus productos creativos, como fotos o videos breves. Youtube también puede interpretarse como una plataforma de red social debido a que diferentes comunidades comparten contenidos específicos. Desde el inicio de la pandemia, los docentes intensificaron el uso de esta plataforma para publicar sus clases, tanto en grupos cerrados como en forma pública.

Van Dijck plantea que es necesario “entender la evolución conjunta de las plataformas de medios sociales y la socialidad en el creciente contexto de la conectividad” (2016, pp. 32-33). Analizando esta evolución, la autora señala que las redes sociales se presentaron como una gran posibilidad para establecer conexiones y para compartir experiencias, fotos, contenidos con la promesa y/o esperanza de generar intercambios horizontales y democráticos. A medida que fueron evolucionando, fue prevaleciendo el principio de la popularidad, es decir, suponer que cuantos más seguidores, más suscriptores, más vistas tiene un cierto contenido, es mejor o es más valioso. De hecho, este valor terminó siendo monetizado por las empresas. Como usuarios, estamos expuestos a las reglas que nos plantean las plataformas, en una tensión entre “formar parte” y “brindar los datos que nos requieren”. Por otro lado, esa posibilidad de conectarse, se convierte en conectividad; con este término la autora advierte que atrás subyace un plan de negocios. De esta forma, la recolección de datos de nuestras conexiones se convierte en mercancía y, a través del uso de algoritmos, adquieren un valor económico. Eric Sadin (2020) plantea que los algoritmos son sistemas técnicos digitales dotados de verdad que nos dicen qué hacer.

Y en esto asume la forma de un tecno-logos, una entidad artefactual dotada de poder de enunciar, siempre con más precisión y sin demora alguna, el supuesto estado de las cosas. Podríamos afirmar que entramos en un estadio consumado de la tecnología, que ya no designa un discurso sobre la técnica sino un término que se haría acto por su facultad de proferir el verbo, el logos, pero con la única finalidad de garantizar lo verdadero. Este poder constituye la primera característica de lo que se llama “inteligencia artificial” y determina en consecuencia, todas las funciones que le son asignadas. El otorgamiento de esta facultad no proviene de una conjunción azarosa o de una serie de acontecimientos no premeditada. Por el contrario, fue condicionado por un factor determinante: una amplia parte de las ciencias algorítmicas toma de ahora en adelante un camino resueltamente antropomórfico que busca atribuir a los procesadores cualidades humanas, principalmente aquellas de poder evaluar situaciones y sacar conclusiones de ellas”. (Sadin, 2020, p.18)

### **Más allá de la superficie**

Las experiencias vivenciadas en el contexto de pandemia significaron algún tipo de perplejidad, de



conmoción, de ruptura en relación con la necesidad de presencia para lograr propuestas pedagógicas mediatizadas viables.

En este artículo, para referirnos a la presencia, partimos de los signos que materializan y posibilitan la comunicación, entendiéndolos como las primeras formas de mediatización. Focalizamos en una de las preocupaciones centrales de la EaD: hacer presente una propuesta pedagógica haciendo uso de diferentes medios —analógicos y/o digitales—, con materiales e intercambios comunicativos pensados desde las particularidades de cada contexto institucional. Esta perspectiva histórica nos habilitó a pensar las pantallas como formas de condensar esos procesos de mediatización desarrollados durante el último siglo, y acelerados de manera exponencial, con una gran profusión de plataformas durante el aislamiento y distanciamiento social preventivo y obligatorio (ASPO y DISPO).

En este contexto, algunos discursos que consideran a la modalidad a distancia como algo novedoso o innovador, la promueven con frases tales como “vino para quedarse” o “nada será igual después de esta experiencia”. Desde estos enfoques, suponen que las transformaciones serán aceptadas por la sociedad en su conjunto, con el simple curso del tiempo. Brindar mejores condiciones de acceso y de conectividad se evidencian como un pilar fundamental y, en algunos casos, como una solución técnica a problemas bien complejos. Si bien se trata de condiciones de base mínimas para que tanto docentes como estudiantes puedan desempeñarse en una sociedad hipermediatizada (Carlón, 2016), estos posicionamientos desconocen, invisibilizan u obturan la comprensión de la complejidad que implican los procesos de mediatización. En este sentido, los procesos de enseñanza requieren atender a transposiciones didácticas singulares, donde se ponen en juego las políticas institucionales para asegurar el derecho a la educación.

Otro tipo de discursos pone el foco en la transformación de las prácticas docentes, suponiendo que las experiencias de digitalizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se dieron durante la pandemia, significaban —de hecho— una mejora en las prácticas docentes. Varios estudios actuales (Falcón y otros, 2020, Cicala y otros, 2020; Maggio, 2021) señalan que las plataformas más usadas fueron WhatsApp, las videoconferencias y el servicio de Youtube para acceder a clases grabadas. En relación con esta última, se pone énfasis en los modelos transmisivos y se valora la posibilidad técnica para acceder a los contenidos en cualquier momento. Resulta plausible pensar que muchas de las ideas implícitas de los docentes que subyacen en la enseñanza presencial fueron los modelos de referencia para aproximarse a la EaD. En este sentido, la ilusión de solución de todo tipo de situación que provocan las facilidades de acceso y la resolución de instancias complejas con solo apretar un botón, colabora con la instalación de modelos técnicos que no fomentan procesos reflexivos. Abordar estos asuntos desde una mirada crítica implica atender a la complejidad de los actos comunicacionales/educativos que se ponen en juego permanentemente.

¿Qué posibilidades de diálogo se generan a través de estas formas de mediatización? ¿Cuál es el valor pedagógico de las plataformas?

La relación pedagógica es un momento, es decir, un conjunto de percepciones, de representaciones, de proyectos actuales que se inscriben en una apropiación de los pasados individuales y proyecciones que cada uno construye del futuro.(...) El espacio de aprendizaje, cualquiera sea la figura del aprender, es entonces un espacio-tiempo compartido con otros hombres. Lo que está en juego en este espacio-tiempo jamás es únicamente lo epistémico o didáctico. Están igualmente en juego relaciones con los

otros y relaciones consigo mismo: ¿quién soy yo, para los otros y para mí mismo, yo que soy capaz de aprender esto o yo que no lo consigo? Analizar este punto es trabajar la relación con el saber en tanto relación identitaria. (Charlot, 2007, p. 111)

Este momento de acelerada transición que habilitó la pandemia (re)sitúa el valor pedagógico del diálogo entendido como acto comunicativo-formativo. Derribar las ilusiones técnicas que se nos proponen cada tanto con renovadas y distintas fórmulas implica entender que no son suficientes para dar respuesta a la complejidad que representa cada acto comunicativo/educativo que se emprende. Los conceptos-iceberg —presencia mediatizada, lenguajes y plataformas— que hemos identificado en este artículo nos han permitido también pensar en la imperiosa necesidad de (re)situar las decisiones pedagógicas y a los proyectos y acciones institucionales en el centro de la escena.

### Referencias bibliográficas

- BARREIROS, R. (2011). Límites de la mediatización, en VVAA, Cuaderno de Cátedra Comunicación y Cultura. Cátedra I, UNLP, La Plata.
- CARLÓN, M. (2016). Las nociones de la teoría de la mediatización, revisitadas en el nuevo contexto teórico y discursivo contemporáneo, en A. Torres y M. Pérez Balbi (comp.), *Visualidad y dispositivo(s). Arte y técnica desde una perspectiva cultural*, Los Polvorines, Buenos Aires: Ediciones UNGS.
- CHARLOT, B. (2007). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- CICALA, R.; COGO, M.; GÓMEZ, C.; MALDONADO, J.; PARODI, A.; FRANGELLA, V.; GIMÉNEZ, Y. y BULACIO, C. (2020). Prácticas digitales de estudiantes universitarios avanzados Un estudio de caso de la carrera Ciencias de la Educación en una universidad pública de Argentina, en R. Canales Reyes y C. Herrera Carvajal (ed.), *Acceso, democracia y comunidades virtuales: apropiación de tecnologías digitales desde el Cono Sur*. Osorno: CLACSO - Red de Investigadores sobre Apropiación de Tecnologías Digitales - Universidad de los Lagos.
- CRUDER, G (2018). *Memoria de la mirada, Las imágenes de los libros de texto de inicio a la escolarización (1884-2014)*, Luján: EdUNLu.
- FALCÓN, P. (comp.) (2020). *La universidad entre la crisis y la oportunidad: reflexiones y acciones del sistema universitario argentino ante la pandemia*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba; Córdoba: Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.
- FEENBERG, A. (2009). Critical theory of communication technology. Introduction to the special section, en *Information Society*, 2(25).
- FERNANDEZ, J. L. (2021). *Vidas mediáticas. Entre lo masivo y lo individual*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: La Crujía.
- HALL, S. (1993). La hegemonía audiovisual, en S. Delfino (comp.), *La mirada oblicua. Estudios culturales y democracia*, Buenos Aires: La Marca editora.
- JOLY, M. (2003). *La imagen fija*. Buenos Aires: La Marca editora.
- MAGGIO, M. (2021). Enseñar en la Universidad. Pandemia... y después, en *Integración y Conocimiento*, 10 (2), pp. 203–217.

- MARTÍN-BARBERO, J. (2002): Jóvenes: comunicación e identidad, Pensar Iberoamérica. Revista de Cultura, febrero, N° 0, Madrid: OEI.
- MARTINEZ DE AGUIRRE, E., BISELLI, R. y MARENGO, M. (2004). Introducción a los lenguajes. La fotografía. Rosario: Laborde editor.
- PEREZ BALBI, M. (2016). Reenvíos. Cruces entre activismo artístico e internet en la argentina (2005-2011), en A. Torres y M. Pérez Balbi, Visualidad y dispositivo(s). Arte y técnica desde una perspectiva cultural. Los Polvorines, Buenos Aires: Ediciones UNGS.
- SADIN, E. (2020). La inteligencia artificial o el desafío del siglo. Anatomía de un antihumanismo radical. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Caja Negra.
- TOURAINÉ, A. (1971). La Universidad: Crisis y conflicto, en La sociedad post-industrial. Barcelona: Ariel.
- VAN DIJCK, J. (2016) La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- VIRILIO, P. (1997) El arte del motor. Aceleración y realidad virtual, Buenos Aires, Manantial.
- WATSON, M. T. (dir.) y BERGOMÁS, G. (codirectora) (2015). Informe Final PID UNER 3130: Historia de la Educación a Distancia en Santa Fe y Entre Ríos: una aproximación desde el estudio de los materiales educativos. Entre Ríos: UNER, Facultad de Ciencias de la Educación.