ISSN 2362-3349
REVISTA DE LA ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TRAMAS TEÓRICAS PARA PENSAR LA ENSEÑANZA CON TECNOLOGÍAS EN LA FORMACIÓN DE CIENTISTAS DE LA EDUCACIÓN

THEORETICAL FRAMEWORKS FOR THINKING ABOUT TEACHING WITH TECHNOLOGY IN THE TRAINING OF EDUCATIONAL SCHOLARS

Yanina Natalia Fantasia
Universidad Nacional de Rosario y Universidad del Centro Educativo Latinoamericano, Argentina
https://orcid.org/0000-0003-1247-7765
yaninafantasia@gmail.com

Recibido: 31 de mayo de 2026
Aceptado: 4 de junio de 2026
Publicado: 1 de julio de 2026

Cita sugerida: Fantasia, Y. N. (2026). Tramas teóricas para pensar la enseñanza con tecnologías en la formación de cientistas de la educación. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación. 2*(21), 110-124.

RESUMEN

Este artículo sistematiza el marco teórico conceptual que fundamenta el Seminario Tecnologías en la Educación, que se dicta en el Área de Curriculum y Didáctica I, correspondiente al tercer año de las carreras Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes (UNR). Uno de los propósitos del seminario consiste en introducir a las y los estudiantes en las tensiones, complejidades y debates actuales sobre la relación entre educación y tecnologías, que se configura y resignifica atendiendo al contexto sociohistórico. La vertiginosidad del cambio tecnológico interpela de forma permanente a las prácticas educativas en general y a los docentes en particular, por lo cual dicho espacio formativo se torna relevante para que las y los futuros cientistas de la educación analizar las construcciones, discusiones y experiencias que se generan a partir de los cruces teóricos y epistemológicos del curriculum, la didáctica y la tecnología educativa. Asimismo, el seminario pretende aportar coordenadas que permitan reconocer los modos de inclusión de tecnologías con sentido didáctico; esto es, que contribuyan a los fines de la enseñanza y le otorguen significación a la propuesta, distanciándose de las perspectivas instrumentales y eficientistas.
Palabras clave: Tecnologías - Enseñanza - Curriculum - Didáctica - Ciencias de la educación.

ABSTRACT

This article systematizes the conceptual and theoretical framework that substantiates the "Technologies in Education" seminar, taught within the Curriculum and Didactics I department. This seminar is part of the third-year curriculum for both the Teaching Degree (*Profesorado*) and the Bachelor’s Degree (*Licenciatura*) in Educational Sciences at the Faculty of Humanities and Arts (UNR). One of the seminar's primary purposes is to introduce students to current tensions, complexities, and debates surrounding the relationship between education and technology, a dynamic that is continuously shaped and redefined by its socio-historical context. The rapid pace of technological change permanently challenges educational practices in general and educators in

particular. Consequently, this educational space becomes vital for future educational professionals to analyze the constructs, discussions, and experiences arising from the theoretical and epistemological

CC BY NC SA

intersections of curriculum, didactics, and educational technology. Furthermore, the seminar aims to provide frameworks for recognizing methods of integrating technology with a didactic purpose—that is, contributing to instructional goals and bringing meaning to the educational proposal, while distancing itself from instrumental and efficiency-driven perspectives.
Keywords: Technologies - Teaching - Curriculum - Didactics - Educational sciences.

INTRODUCCIÓN

Mientras que las imprentas y los aparatos de radio
eran utensilios pasivos en manos humanas, los ordenadores
se están convirtiendo en agentes activos que escapan a
nuestro control y comprensión, y que pueden tomar iniciativas
para moldear la sociedad, la cultura y la historia.
(Harari, 2024, pp. 240-241).

La cita de Harari con la que inauguramos este escrito expresa parte de la historia, las complejidades y los debates actuales en torno a las tecnologías en la sociedad, interpelando el lugar que se les otorga a las mismas en los ámbitos económicos, culturales, productivos y educativos. Flavia Costa (2021) define a esta como la época del “Tecnoceno”, ya que las tecnologías de alta complejidad que se utilizan y que se ponen en funcionamiento dejan huellas que trascienden los efectos de la población actual. Entre esos efectos podemos reconocer al cambio climático, la pérdida de la biodiversidad y la superpoblación humana, que alteran los ciclos de la naturaleza mediante las prácticas que se realizan en las industrias, así como otras, como la deforestación, la contaminación de los suelos, y podríamos seguir enumerando. La incidencia del ser humano ha sido tan significativa que ha producido transformaciones a nivel geológico, muchas de ellas irreversibles. Un ejemplo reciente podemos encontrarlo en lo acontecido durante la pandemia, que dejó en evidencia el alto grado de vulnerabilidad al que está sometido el planeta Tierra en virtud de las combinaciones que se dan entre el volumen de la especie, los desarrollos científico-técnico-industriales que han contribuido en la degradación del ecosistema (Costa, 2021).

En este contexto, volvemos a unos interrogantes que refieren a qué son y para qué se desarrollan las tecnologías, en qué difiere de la técnica, si se trata de objetivar procesos, si las tecnologías son neutrales, entre otros; interrogantes siempre presentes y que se reeditan a lo largo de la historia.

Al respecto, Díez Rodríguez (2003) afirmaba que la tecnología conlleva un proyecto histórico social teniendo en cuenta su finalidad y las relaciones que establece con el entorno. Por ese motivo la autora la define como el resultado de relaciones sociales que producen determinados instrumentos, máquinas, procedimientos, fines y objetivos. Por ello, en el artículo de Díez Rodríguez que recuperamos en este escrito, se focaliza en las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) y su potencial democratizador. Entendiendo por NTIC al conjunto del sistema informacional que incluye Internet, a la red física de comunicaciones, el chat, las videoconferencias, la Word Wide Web, entre otras, para diferenciarlas de otras tecnologías tales como la radio y la televisión, que también atraviesan e inciden en la vida de las personas pero con otras configuraciones. Al decir de Flavia Costa (2021), nos hemos preparado culturalmente para la tecnificación. Este no es un proceso nuevo; si bien podemos reconocer su intensificación en la segunda mitad del siglo XX, el proceso comenzó mucho antes, de la mano de la industrialización a fines del siglo XVIII.

Lo expresado hasta aquí intenta demostrar los modos de entender a las tecnologías, por un lado desde una perspectiva técnica, indiferente al ser humano en tanto procedimientos e instrumentos a los que se acude para resolver alguna situación propia de la vida cotidiana, de manera eficaz y

eficiente. Por otro, las implicancias que las tecnologías tienen en nuestro pensar y actuar cotidiano, procesos de los que, en muchas ocasiones, no somos conscientes o capaces de reconocer el trasfondo, el por qué de su desarrollo aunque su uso ya esté naturalizado. No obstante, y tal como advierte Díez Rodríguez (2003), es importante no perder de vista a los referentes sociales de la tecnología, ya que su invisibilización contribuye a reforzar el carácter neutral, la dimensión técnica y a no cuestionar el qué y el por qué de su desarrollo.

Ahora bien, ¿cómo llegan las tecnologías a transformarse en una demanda que la sociedad le "hace" a la educación? ¿Cómo inciden las tecnologías emergentes de distintos contextos sociohistóricos en las decisiones que toman las y los docentes en sus prácticas de enseñanza? ¿Cuáles son los modos de inclusión de las tecnologías en la enseñanza cuando su uso se establece a partir del desarrollo e implementación de políticas digitales? Estos, junto a otros interrogantes son abordados en el seminario Tecnologías en la Educación en la carrera de Ciencias de la Educación de la UNR.

La apertura del seminario estuvo ligada a un área de vacancia en la carrera y comenzó a dictarse en 2012 en el Área del Curriculum II —denominación correspondiente al plan de estudios Resolución 940/90—, en articulación con otros seminarios vinculados a los niveles del sistema educativo y a las didácticas específicas. Actualmente, se desarrolla en el Área de Curriculum y Didáctica I (Resoluciones del CS Nro. 156/2022 y Nro. 158/22), junto a otros dos seminarios que la integran. En esta ocasión, haremos un recorrido por el marco teórico que lo sostiene y que expresa las preocupaciones, tensiones y debates que atraviesan la relación entre educación y tecnologías en nuestro contexto sociohistórico.

La inscripción de este artículo en el dossier *"Ciencias de la Educación: Historia, disputas y complejidades en los debates actuales"* resulta relevante en el marco de una doble conmemoración: los 40 años de la carrera de Ciencias de la Educación y los 20 años de la Revista de la Escuela, ya que ofrece un escenario propicio para repensar la enseñanza con tecnologías de y con futuros docentes, recuperando los giros epistémicos que atravesamos a la luz de las reconfiguraciones didácticas contemporáneas.

Figura 1

Nube de palabras. Entramado conceptual: coordenadas para pensar las mediaciones tecnológicas

Fuente: OpenAI (2026) a partir de elaboración propia.

La nube de palabras que contiene los conceptos y categorías clave que se abordan en el seminario se realizó a partir de unificar todos los programas en un solo documento, que luego se

procesó en ChatGPT (OpenAI, 2026). Autoras y autores tales como de Alba (2007; 2021); Litwin (1995); Maggio (1995; 2012; 2018); Lion (2015; 2023); Copertari y Morelli (2013); Crawford (2022); Kap (2020; 2024; 2025); Ambrosino (2022); Van Dijk (2016); Baricco (2019); Serres (2013) son algunas de las principales referencias.

La nube muestra la relevancia de algunas categorías por encima de otras, aunque cabe destacar que la propuesta del seminario varía en el abordaje de los temas en función de las tecnologías emergentes y las discusiones en torno a ellas al momento del dictado del mismo. Si bien los ejes conceptuales se sostienen, se realizan actualizaciones y ajustes en la bibliografía en virtud del contexto sociohistórico.

Si acudimos al programa vigente (2026), los contenidos se agrupan en cuatro unidades:

1. Educación para el cambio tecnológico: alfabetizaciones múltiples en la sociedad contemporánea. La brecha digital, el uso de las plataformas virtuales y las redes sociales. La inteligencia artificial generativa.

2. Enseñanza y políticas digitales: la inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el Sistema Educativo Argentino. Análisis de programas nacionales y provinciales.

3. Tecnologías y enseñanza: inclusión de tecnologías con sentido didáctico en las prácticas de enseñanza: libros de texto, recursos multimedia, gamificación y propuestas transmedia.

4. Educación a Distancia: concepciones y características. Su implementación en los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo Argentino. Los Sistemas Institucionales de Educación a Distancia (SIED).

Con esta “delimitación territorial” del seminario pretendemos recorrer la complejidad de los vínculos que se entablan entre educación y tecnologías. Cabe destacar que la delimitación es flexible, en línea con lo que de Alba (2007) denomina contornos sociales ya que se constituyen “como un espacio de significación articulados de manera inicial e incipiente, y logran una mayor articulación discursiva entre lo imaginario y lo simbólico, con un mayor énfasis en lo simbólico o social” (p.114).

DESARROLLO

El cambio tecnológico como matriz de análisis

Introducir en 2015 la noción de cambio tecnológico de Alicia de Alba (2007) —aún cuando la categoría ya tenía varios años de desarrollo— resultó clave en tres sentidos. En primer lugar, para reconocer las implicancias de los desarrollos tecnológicos en la sociedad. En segundo lugar, para identificar sus modos de vinculación con el campo del curriculum en tanto “...síntesis de contenidos culturales que conforman una propuesta político educativa, compleja y contradictoria (de Alba, 2007, p. 194). Finalmente, es una categoría que contribuye para analizar las políticas digitales que en nuestro país datan desde fines de siglo XX y principios de siglo XXI.

El cambio tecnológico atraviesa las fibras más íntimas del entramado social, contribuye a la constitución de nuevos espacios sociales, implica transformaciones en los estilos de vida, en las prácticas productivas, en los medios de transporte, en las formas organizacionales y del pensar cotidiano, exigiendo la adquisición de nuevas destrezas y conocimientos, así como de lenguajes. “...las TIC (...) están revolucionando los sectores que tienen acceso a ellas, de tal manera que se puede afirmar que se está conectado (*on line*) socialmente o se está desconectado (*off line*) socialmente” (de Alba, 2007, p. 201).

Las metáforas *online/offline* que utiliza de Alba para definir los niveles de inclusión y exclusión social nos permite reconocer cómo la incidencia de los desarrollos tecnológicos en la sociedad profundiza las condiciones de desigualdad social en relación con el acceso a las tecnologías y al conocimiento.

> (...) en este momento histórico el individuo que no tenga las herramientas que le permitan decodificar los mensajes de los medios se constituye en un nuevo tipo de analfabeto, y esta situación lo excluye de los nuevos espacios sociales o lo incorpora sólo como consumidor. De ahí que los cambios tecnológicos sean constitutivos no sólo del contacto cultural, sino de las nuevas condiciones materiales y sociales de existencia (de Alba, 2007, pp. 201-202).

Este panorama que avizoraba de Alba (2007) nos remite a otro de los ejes centrales del programa del seminario, vinculado con el desarrollo de políticas y del imperativo que tienen los responsables de sus definiciones de "...asumir la tarea histórica de propugnar por la apertura, la consolidación de espacios sociales públicos (tópicos, intermitentes, virtuales, itinerantes) encargados de las nuevas alfabetizaciones [...]" (de Alba, 2007, p. 203). En ese sentido, Argentina ha sido un país pionero en el desarrollo de políticas digitales tendientes a reducir la brecha digital. Desde el año 2000, con la apertura del Portal Educ.ar en adelante, la creación y consolidación de políticas digitales se ha sostenido en el tiempo. Cabe señalar que cuando hablamos de políticas digitales nos referimos a las propuestas político-educativas tendientes a posibilitar la adquisición de destrezas, habilidades y nuevos lenguajes, en el marco de la alfabetización digital; a reducir la brecha digital entre los distintos sectores de la población; y a explorar las posibilidades que ofrecen las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para favorecer los aprendizajes de los estudiantes, a partir de un reposicionamiento del rol docente (Fantasía, 2023; en prensa).

En consonancia con el abordaje teórico que realiza de Alba (2007, p. 202), se presentan y analizan en el seminario año tras año algunas políticas digitales a la luz de los siguientes ángulos, que se encuentran "...inextricablemente entrelazados":

- Nuevas alfabetizaciones: políticas públicas para propugnar la apertura, consolidación de espacios sociales públicos encargados de las nuevas alfabetizaciones. Algunos ejemplos de políticas digitales desarrolladas en ese sentido y que podemos reconocer, son: Plan CEIBAL (Uruguay); Enlaces (Chile); Programa Conectar Igualdad (Argentina); Programa Aprender Conectados (Argentina); Programa Argentino de Innovación de la Educación con Inteligencia Artificial (PAIDEIA).
- Educación para el cambio tecnológico: a partir del vínculo curriculum-sociedad, se analizan las articulaciones entre la propuesta político-educativa y los proyectos político-sociales. Refiere a la incorporación de los avances de la ciencia y la tecnología en las disciplinas. En Argentina, podemos reconocer algunos ejemplos que corresponden al nivel jurisdiccional: Plan Vuelvo a Estudiar Virtual (Santa Fe); Itinerario Digitales de Enseñanza y Aprendizaje para el Nivel Secundario (IDEAS - Entre Ríos); Escuelas Secundarias Rurales mediadas por TIC, que se implementa en Jujuy, Salta, Tucumán, Chaco, Misiones y Santiago del Estero, con la colaboración de UNICEF.
- Educación para los medios: el cambio radical de los espacios sociales debido a la irrupción constitutiva de los *mass media* y de las TIC obliga a pensar en la tarea de la educación *para* los medios, en tanto "nexo entre las estructuras políticas, la reglamentación de los propios medios y los productos culturales en el clima del cambio tecnológico que se vive en este fin de siglo. La enseñanza audiovisual tiene que reconocer, examinar y juzgar esta relación" (Aparici, 1996, en de Alba, 2007, p. 207). Aquí podemos identificar, por un lado, el rol de los portales educativos desarrollados fundamentalmente por los ministerios de educación nacionales de diversos países de la región durante el período 2000-2010; por ejemplo, Educ.ar; Educar Chile y la Red Latinoamericana de Portales Educativos (RELPE). Por otro, a las políticas de formación docente que se enmarcan en políticas más amplias (como las que hemos mencionado en el primer ítem), destinadas a la adquisición y desarrollo de habilidades para la elaboración de materiales didácticos digitales, de propuestas educativas transmedia, entre otros.
- Educación para la transferencia de conocimientos y tecnología: vinculación de la investigación y desarrollo tecnológico. "Lo central es la generación, apropiación, transferencia y uso que se haga de las innovaciones tecnológicas, así como, y de manera prioritaria, de las posibilidades de acceso a ellas" (de Alba, 2007, p. 209). Este último eje condensa los tres anteriores, y la autora focaliza en el rol de las universidades para que, a través de la investigación básica, aplicada y tecnológica, se generen innovaciones que atiendan a las necesidades reales de un grupo social (Fantasía, 2023; en prensa).

Este breve mapeo de políticas digitales de Argentina y la región permite reconocer los intentos para democratizar el acceso a las tecnologías en contextos de desigualdad social. Asimismo, las transformaciones sociales, culturales, económicas, educativas y subjetivas que traen aparejadas el cambio tecnológico, y que de Alba (2007) anticipa a principios de siglo XXI, se profundizan en 2020 con la pandemia por COVID-19. En ese momento, y ante la suspensión de la materialidad que implicó el cierre de los edificios y nuevas reglas de juego para el desarrollo del curriculum (Morelli, 2021), 9 de cada 10 estudiantes de más de 190 países (Cardini, 2020), de distintas edades estuvieron

afectados por no contar con los dispositivos tecnológicos y la conectividad necesaria (Fantasía, 2023).

En esa línea, recuperamos otro aporte de de Alba (2021) donde plantea el carácter constitutivo de Internet de los sujetos del siglo XXI, "...en la medida en que el no acceso implica una exclusión radical político-social y político-pedagógica. El acceso a Internet se ha constituido como un derecho básico, constitucional y un derecho humano (ONU-IGF, 2015, en de Alba, 2021, p. 18). Este imperativo histórico, político y pedagógico (de Alba, 2021) requiere que corramos la mirada de los aspectos meramente técnicos e instrumentales de las tecnologías para reconocer cómo algunas revoluciones pueden generar profundas mutaciones, que abordaremos en los siguientes apartados.

Plataformas, redes sociales y objetos culturales

El carácter constitutivo de Internet de los sujetos del siglo XXI, nos remite a la pregunta por las plataformas; qué son, cuándo surgen y qué lugar ocupan en nuestra cotidianeidad. Nick Srnicek (2021) define a las plataformas como infraestructuras digitales que permiten que dos o más grupos interactúen. A su vez, se constituyen como intermediarias entre diferentes usuarios: clientes, anunciantes, proveedores de servicios, productores, distribuidores, objetos físicos y poseen herramientas que permiten a los usuarios construir sus propios productos, servicios y espacios de transacciones.

En *Solaris. Ensayos sonoros* (2020), Jorge Carrión y Ella plantean que las plataformas son "...grandes sistemas tecnológicos de visibilidad y de distribución de información de objetos culturales de archivos o de venta de objetos físicos" (Podium Podcast, 2020, 6min. 36 seg.)

Al respecto, José Van Dijck (2016, p. 13) investigadora holandesa, realiza un estudio donde analiza el pasaje de la cultura de la participación a la cultura de la conectividad. Focaliza en los medios sociales, que los define como sistemas que facilitan o potencian redes humanas. En ese sentido, plantea que:

> (...) la mayor parte de las plataformas web 2.0 comenzaron siendo servicios indeterminados, pensados para el intercambio de contenidos comunicacionales o creativos entre amigos. Muchos de ellos surgieron de iniciativas comunitarias -grupos de estudiantes universitarios, aficionados a la fotografía, entusiastas del video- que hicieron suyo un nicho específico de interacción online y desarrollaron una práctica rutinaria mediada. Sin embargo, resulta una falacia creer que las plataformas no hacen más que facilitar las actividades en red; por el contrario, las plataformas y las prácticas sociales se constituyen mutuamente. La socialidad y la creatividad son fenómenos que ocurren mientras las personas están ocupadas en su vida cotidiana.

Existen diferentes tipos de medios sociales: Facebook, X, LinkedIn son sitios de redes sociales (SNS, por sus siglas en inglés); mientras que YouTube, Flickr o Wikipedia son sitios con contenidos generados por usuarios (UGC). También existen sitios de mercadotecnia y comercialización (TMS) como Amazon, eBay; y sitios de juego y entretenimiento (PGS).

Si bien el propósito de la red consistía en focalizar en el usuario y en cómo hacerla cada vez más social, Van Dijck (2016, p.43) plantea que las plataformas moldean y estructuran nuestra socialidad. Las plataformas son microsistemas que, juntas, conforman un ecosistema de medios conectivos, "que nutre y se nutre de la participación de millones de usuarios", afectando a normativas y disposiciones locales y globales; son interdependientes a tal punto que lo que sucede en una afecta a las demás.

Ahora bien, ¿por qué desarrollamos esta perspectiva en el seminario? ¿Por qué un futuro cientista de la educación tiene que adentrarse en estos temas? Hay dos preguntas clave que nos

llevan a vincular la dimensión sociotécnica de las plataformas con la enseñanza: “Antes de enseñar algo a alguien, es necesario al menos conocerlo. “¿Quién se presenta hoy en la escuela, en el colegio, en el liceo, en la universidad?” (Serres, 2013, p.13). “¿Cómo educaríamos a quien no reconocemos en su diferencia o a quien no intentamos entender?” (Maggio, 2012, p. 31).

Estos interrogantes vinculados al reconocimiento de los intereses, los usos y consumos culturales de los estudiantes remiten a pensar en un abordaje didáctico diferente. No se trata de incorporar a la red social o la plataforma del momento como parte de la propuesta de enseñanza para estar a tono con la época, ser innovador o motivar a las y los estudiantes. Explorar otros modos de uso abre caminos a la inmersión de las y los estudiantes y a la invención de las y los docentes. Identificar las tendencias culturales y fomentar la utilización de redes sociales y plataformas mediáticas a la luz de estos marcos teóricos, posibilita reflexionar en torno a la tecnología educativa, corriendo la mirada de la dimensión instrumental, eficientista y aplicacionista que la configuraron los inicios del campo en la década del ‘50. Por ello, cerramos este apartado con una pregunta de Mariana Maggio (2018, p. 123) que recuperamos en el apartado Tecnologías y enseñanza: “¿Cómo construir una didáctica contemporánea que en su seno escogiera los atravesamientos de las tecnologías en las prácticas de enseñanza?”.

Mutaciones, revoluciones e inteligencia artificial

No te preguntes qué clase de mente
puede generar el uso de Google,
pregúntate qué clase de mente ha
generado una herramienta como Google
(Baricco, 2019, p. 36).

La cita de Baricco (2019) con la que abrimos este apartado es una referencia recurrente en el seminario. Expresa la idea de mutación, que el autor había comenzado a plantear en *Los bárbaros* (Baricco, 2006), vislumbrando una nueva civilización que “nos concierne a todos”. Se trata de una revolución mental, capaz de generar cambios y transformaciones en la sociedad. Una revolución que es la que determina a la tecnológica y a la digital (y no al revés). En términos de Baricco (2019, p. 35):

> CREEMOS QUE LA REVOLUCIÓN MENTAL ES UN EFECTO DE LA REVOLUCIÓN TECNOLÓGICA, Y EN CAMBIO DEBERÍAMOS ENTENDER QUE LO CONTRARIO ES LA VERDAD. Pensamos que el mundo digital es la causa de todo y tendríamos, por el contrario, que leerlo como lo que probablemente es, o sea, un efecto: la consecuencia de una determinada revolución mental. (Las mayúsculas pertenecen al original)

Ahora bien, esta revolución mental ha generado una nueva realidad, en la que podemos habitar dos espacios con fronteras diluídas: el mundo físico, real, lento, lleno de fricciones; y el ultramundo de la web, “...una copia digital del mundo” (Baricco, 2019, p. 88), más simple, dinámico y accesible. Esta doble fuerza motriz nos ha colonizado al punto de pasar “...por el ultramundo de las Apps para gestionar mejor nuestra vida material” (Baricco, 2019, p. 93). Este movimiento permanente y por momentos indiferenciado que hacemos del mundo físico al ultramundo nos coloca frente a una nueva concepción de experiencia, distinta y distante de la noción del Siglo XX —ligada a la realización, la plenitud, a la rotundidad—, y que Baricco define como *posexperiencia*, vinculada con el “arrebato, exploración, pérdida de control, dispersión” (2019, p. 173).

El recorrido cronológico que realiza Baricco en el libro *The Game*, donde identifica los momentos y contextos de surgimiento de las tecnologías y de los usos que de ellas hacemos en el mundo real y en el ultramundo, da cuenta de la revolución mental que describe en los primeros capítulos, y donde anticipa a partir de la descripción del juego AlphaGo —que aprende de los humanos—, algo de la inteligencia artificial.

No voy a intentar siquiera explicaros lo que significa exactamente, ya pensaré en ello dentro de diez años, cuando escriba el tercer capítulo de la saga de los Bárbaros. Pero aquí sentía la necesidad de señalar ese nombre porque es sin duda alguna el nombre de un paso adelante, de un nuevo avance tecnológico, quizá incluso de un nuevo horizonte mental (Baricco, 2019, pp. 210-211).

Figura 2.

The Game

Fuente: Baricco (2019, pp. 260-261)

Mientras esperamos el tercer capítulo de la saga, el 30 de noviembre de 2022 *OpenAi* anunciaba en su cuenta oficial de *Twitter* (ahora X): “Prueba conversar con ChatGPT, nuestro nuevo sistema de inteligencia artificial optimizado para el diálogo. Tus comentarios nos ayudarán a mejorarlo”. El mismo día, Greg Brockman,co-fundador de la empresa, reforzaba el anuncio, diciendo: “Acabamos de lanzar ChatGPT, nuestro nuevo sistema de IA... Probalo acá: https://chat.openai.com. Presentamos ChatGPT”. De esta manera, el acceso masivo a una tecnología emergente como fueron los sistemas de inteligencia artificial generativa (en adelante, IAG), implicó un antes y un después en el vínculo entre éstos y los distintos ámbitos sociales, económicos, culturales, educativos, productivos.

La inteligencia artificial no es una tecnología reciente ni emergente, sino que tiene sus raíces en desarrollos de mediados del siglo XX. Entre sus antecedentes se destacan los aportes de Alan Turing, quien en 1950 propuso el *Test de Turing* como criterio para evaluar la inteligencia de las máquinas. Hacia 1955, estas ideas comenzaron a consolidarse en ámbitos como la *Western Joint Computer Conference*, celebrada en Los Ángeles. En 1956, el matemático John McCarthy acuñó el término “inteligencia artificial” durante la *Conferencia de Dartmouth*, encuentro que organizó junto a Claude Shannon y Marvin Minsky.

Al respecto, Kate Crawford (2022, p. 29), define que la IA no es “*artificial*, ni *inteligente* (...) existe de forma corpórea, como algo material, hecho de recursos naturales, combustible, mano de obra, infraestructura, logística, historia y clasificaciones”, por lo cual podemos afirmar que no es

neutral y responde a intereses de las empresas que producen dichos sistemas. El aspecto disruptivo de la inteligencia artificial en la actualidad es su capacidad generativa; a partir de que el usuario proporciona instrucciones mediante el uso del chat, el sistema de inteligencia artificial que se utilice puede generar en poco tiempo un producto nuevo (puede ser un texto, una imagen, un video, un código de programación, entre otros).

En el ámbito educativo, cuando una tecnología emerge y se instala con la fuerza del ChatGPT, se reabren los debates que desde hace décadas atraviesan el vínculo entre las instituciones educativas y los desarrollos tecnológicos contemporáneos. Desde esta perspectiva, reconocemos que "...las tecnologías no son neutras, sino construcciones situadas que implican relaciones de poder, significados sociales y responsabilidades éticas" (Haraway, 1991, en Kap y Lion, 2025, p. 53), motivo por el cual a la hora de incluirlas como parte de una propuesta de enseñanza debe prevalecer la perspectiva didáctica, que desarrollaremos en el próximo apartado.

Tecnologías y enseñanza

Este apartado se estructura desde los aportes de la Didáctica, entendida como una teoría de las prácticas de la enseñanza que cobran significatividad en el contexto sociohistórico en el que se realicen (Litwin, 1995). En tanto campo de conocimiento, se encuentra en permanente construcción y reconstrucción ya que "no es estático ni se cristaliza en una prescripción de acciones justificadas desde un saber puramente técnico y menos aún desde un modelo comunicativo lineal centrado en la transmisión y en una relación emisor-receptor" (Kap, 2020, p. 88). Al ocuparse de la enseñanza, la Didáctica se consolida como una práctica de intervención social (Steiman y Bernatené, 2024), donde el docente construye propuestas y estrategias para favorecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

> Al enseñar se interviene en las prácticas sociales tanto como en los sujetos sociales, en las percepciones que éstos tienen de la realidad, en los saberes y discursos que definen sus interacciones y ello, a la vez, implica y modifica a todos los sujetos comprendidos en esa relación. Este punto de vista se sostiene considerando que al enseñar se propone un lugar para el/la agente en el espacio/tiempo en el cual se mueve y también construye una prospectiva de su propio futuro. (Steiman y Bernatené, 2024, s/p)

Ahora bien, para abordar la relación entre tecnologías y enseñanza en el marco del seminario, recuperamos uno de los interrogantes formulados en la introducción: ¿Cómo inciden las tecnologías emergentes de distintos contextos sociohistóricos en las decisiones que toman las y los docentes en sus prácticas de enseñanza?

Ensayamos respuestas a este interrogante a partir de la noción de Tecnología Educativa, entendida como "el cuerpo de conocimientos que, basándose en disciplinas científicas referidas a las prácticas de la enseñanza, incorpora todos los medios a su alcance y responde a la consecución de fines sociohistóricos que le otorgan significación" (Litwin, 1993, en Maggio, 1995, p. 26). Esta concepción se aleja del enfoque original con el que surgió en la década de 1950, centrado en el desarrollo de máquinas de enseñar y diseños autosuficientes (Lion, 2015) y se apoya en los fundamentos de la Didáctica. Por lo tanto, la inclusión de las tecnologías en las propuestas de enseñanza —sean analógicas o digitales— responden a las necesidades y finalidades que allí se manifiestan.

Asimismo, y retomando los aportes de Kap (2020) en relación con la dinámica propia del campo y las mutaciones que se producen en las prácticas de enseñanza, emergen nuevas categorizaciones, tales como la de Didáctica Transmedia (Kap, 2020, p. 94):

> Participa de las preguntas del campo: por qué, para qué y cómo enseñar, de manera situada en un contexto socio histórico e institucional particular y amplía el campo de la pregunta

> acerca de la manera de provocar aprendizajes profundos y perdurables. No se agota en la incorporación o el análisis de los nuevos medios, los habita, los explora y los enriquece.

Transmedia es un concepto del campo de la comunicación que refiere a la convergencia de distintos medios para narrar historias y expandir el conocimiento. La narrativa transmedia es definida por Carlos Scolari como "un tipo de relato en el que la historia se despliega a través de múltiples medios y plataformas de comunicación y en el cual una parte de los consumidores asume un rol activo en ese proceso de expansión" (Scolari en Albarello, 2013, p. 247). A modo de ejemplo, y volviendo a los objetos culturales, podemos hacer referencia a *Harry Potter*, cuya historia fue publicada originalmente en libros, luego se expandió a través de las películas, en breve estará disponible la serie en un canal de *streaming*, sin dejar de considerar las narrativas que construyen las comunidades de *fandom* en la web y en las redes sociales. De igual modo, podemos reconocer algunos ejemplos de políticas que se enmarcaron como una propuesta transmedia; tal es el caso del plan "Seguimos Educando" (Ministerio de Educación Nacional, 2020), que se implementó durante la pandemia por Covid-19 en Argentina. Se trató de una política del macronivel, con incidencia directa en las instituciones educativas, ya que cada una optó por la propuesta más acorde a su realidad y contexto socio-demográfico; a saber: la implementación de los cuadernillos impresos, la utilización de los recursos didácticos digitales del Portal Educ.ar y/o la elaboración de una propuesta educativa que condensaba los distintos recursos (programas de TV, radio, cuadernillos, recursos digitales).

Actualmente, con la irrupción de la IA a fines de 2022 vuelve a poner en jaque a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, teniendo en cuenta el problema del orden de lo epistemológico que Harari (2024) nos advierte (y que citamos en el epígrafe de la Introducción), emergen nuevas preocupaciones y una nueva categoría: la Didáctica Generativa.

> Así como en la IA, lo generativo refiere a la capacidad de producir *outputs* inéditos (textos, imágenes, sonidos, códigos), a partir de patrones, sin repetir mecánicamente lo ya existente. Alude a la posibilidad de que la enseñanza genere sentido donde antes no lo había, abriendo espacios para aprendizajes y subjetividades que no estaban previstas. Esta perspectiva implica que el conocimiento no es una sustancia fija o cristalizada. Es procesual, relacional y emergente. El aula se concibe como una ecología tecnodidáctica relacional, donde humanos, lenguajes, tecnologías y algoritmos intra-actúan. Se trata de diseñar y planificar sabiendo que lo pensado no agota lo que puede suceder (Kap, 2025).

Consideramos que esta categoría proporciona un marco propicio para comprender cómo las IAG pueden favorecer los modos de construcción del conocimiento en la actualidad, a la vez que nos interpela, como docentes, a revisar nuestras propias prácticas, actividades y en mayor medida, la evaluación.

La evaluación, al ser entendida como una valoración requiere que en este contexto revisemos las condiciones de los instrumentos que creamos o generamos, tales como las consignas de un examen escrito, una presentación audiovisual, un trabajo práctico, incluyan otros niveles de análisis. Implica que el producto que los estudiantes entregan esté acompañado de otras instancias que den cuenta del proceso y la reflexión que realizan. Al respecto, Manuel Area Moreira (2025) propone un "modelo didáctico de pensamiento crítico", con los siguientes componentes:

1) la interrogación, a partir de la cual se generan las instrucciones o *prompts;*
2) la aplicación comparada de distintas IA a la hora de proporcionar las instrucciones;
3) el diálogo crítico, que dé cuenta de la valoración de la respuesta, la reformulación de las instrucciones, etc.
4) la verificación de datos, que requiere comprobar la información que brindó la IA y contrastarla;

5) la reelaboración personal, que implica la generación de un nuevo producto por parte del estudiante;
6) la reflexión, que implica una valoración y el planteo de conclusiones en relación con la experiencia realizada.

Este modelo está pensado para la inclusión de la IA en todo el proceso que realiza el estudiante. Si bien no todos los temas y abordajes que se realicen al interior de un espacio curricular tiene que ser pensado para que se trabaje con la IA, sabemos que tampoco se puede prohibir, por lo cual es pertinente que no sólo desde el aula, sino también que desde las instituciones, se proporcione un marco para transparentar los usos de la IA. Estas discusiones, que involucran a las micropolíticas, recién están comenzando.

Un capítulo especial dedicado a la Educación a Distancia

El último eje conceptual del seminario está destinado al estudio de la Educación a Distancia (EaD), modalidad que introduce las tecnologías con sentido didáctico por antonomasia, ya que para el diseño de un proyecto que se enmarque en esta denominación se requiere de un "medio maestro" en el que se inscribe la propuesta del docente (Ambrosino, 2023).

Para definir a la EaD, hacemos una revisión de concepciones de diferentes autoras, tales como Litwin (2000, p. 15), que la define como una "modalidad de enseñanza con características específicas (…) una manera particular de crear un espacio para generar, promover e implementar situaciones en las que los alumnos aprendan"; Copertari (2010, p. 62), quien la aborda como una "...modalidad alternativa y complementaria de la educación presencial, no la reemplaza ni la invalida". Mientras que Morelli (2013, p. 43) hace referencia a que "sus componentes están relacionados no sólo con los rasgos del profesor y del estudiante, sino de manera primordial con la comunicación, el diseño de materiales didácticos y el uso de las tecnologías de la comunicación con fines educativos. Un abordaje más reciente lo realizamos desde Ambrosino (2022, p. 33) quien propone que la EAD es "un proyecto con sentido político que inscribe experiencias formativas mediatizadas, como la interfaz (...) La EaD como lugar de las interacciones y de enunciación de una propuesta pedagógica es interpelada por las tecnologías digitales y de la conectividad". Con este marco, Ambrosino (2022) plantea que las propuestas de EaD se implementan en ambientes transmedia, entendidos como "espacios que constituyen las instituciones mediante el uso de plataformas tecno-comunicacionales y que potencia el intercambio simbólico que promueve la mediatización (...) de las vidas académico-pedagógica de la comunidad de práctica" (p.36).

De estas concepciones se desprenden las características generales de la modalidad; a saber: mediatización de la relación docente-estudiante; autonomía del estudiante; diseño de dispositivos de enseñanza; constante actitud dialógica y estructurada. Asimismo, nos lleva a pensar en las figuras docentes que allí se configuran; tal es el caso del Docente Tutor, cuyas tareas, al decir de Morelli (2013), "están vinculadas con la orientación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, significa que se rige por principios didácticos de comunicación, presentación de conflicto cognitivo y evaluación" (p. 45). Cabe señalar que la función del docente tutor a lo largo del tiempo ha ido cambiando en virtud de las necesidades de cada institución que desarrolla una propuesta a distancia.

Por otra parte, haber transitado la pandemia COVID-19 durante el período 2020-2021 situación obligó al cuerpo docente de las instituciones educativas de distintos niveles y modalidades a trasladar sus tareas de enseñanza a la virtualidad. Surgieron en ese contexto diversos modos de enunciar las prácticas educativas: Educación Remota de Emergencia (Hodges, 2020, en Área Moreira, 2021); Suspensión de la Materialidad (Morelli, 2021). Si bien estas categorías emergieron de los análisis durante ese contexto socio-histórico (2020-2021), no podemos soslayar cómo las tecnologías digitales atraviesan los distintos ámbitos sociales y la educación no está exenta. Al decir de Alicia de Alba (2021), Internet es constitutiva de los sujetos del siglo XXI, por lo cual la pandemia COVID-19 deja en evidencia la trascendencia de la presencialidad y la falacia de su oposición con la virtualidad. Del mismo modo, se comenzó a instalar en los discursos académicos la necesidad de implementar modelos híbridos. Siguiendo a Lion (et. al., 2023, p. 23),

> Una de las dimensiones que se recupera para comprender la educación híbrida responde a la perspectiva de modalidades que se entrecruzan (virtualidad y presencialidad) para dar lugar a

una nueva modalidad, que no implica la suma de aquellas, sino que tiene características propias —como la combinación de plataformas, de estrategias, de temporalidades y de recursos—.

Sin embargo, en el marco de la EaD la hibridación no constituye una novedad, ya que al momento de la pandemia se contaba con experiencias *blended Learning* o *E-Learning* (Cardona Ossa, 2002, en Copertari y Trottini, 2013) de larga data.
Otro aspecto relevante que abordamos en torno a la EaD es el referente a la normativa. Luego de la creación de la Red Universitaria de Educación a Distancia Argentina (RUEDA), hubo constantes demandas para la generación de marcos jurídicos tendientes a ordenar la modalidad. En el cuadro 1 mencionamos algunas leyes y resoluciones del sistema universitario.

Cuadro 1.

Normativa sobre Educación a Distancia en Argentina

AÑO	NORMA / DESCRIPCIÓN
1995	Ley de Educación Superior Nro. 24521/95, en su artículo 74.
1998	Resolución 1423/98, que establece normas y pautas mínimas que permiten un desarrollo ordenado de la modalidad denominada "educación a distancia". Disposiciones Generales. Carreras y Proyectos Institucionales con Modalidad a Distancia. Disposiciones Complementarias. Norma abrogada por el artículo 12 de la Resolución 1716/98.
2004	Resolución 1717/2004, que define a la EaD y los lineamientos para la presentación y evaluación de Programas y Carreras bajo la modalidad de Educación a Distancia.
2017	Resolución E 2641/2017, norma que aprueba el documento sobre la opción pedagógica y didáctica de Educación a Distancia propuesto por el Consejo de Universidades. Creación de los Sistemas Institucionales de Educación a Distancia (SIED).
2023	Resolución Nro. 2599/23: Aprueba el nuevo reglamento sobre la modalidad de educación a distancia propuesto por el Consejo de Universidades. Deroga la Resolución 2641/17.

Fuente: elaboración propia

Como corolario de este recorrido, podemos afirmar que la EaD es una modalidad que se ha consolidado en el tiempo, que a partir de la pandemia cobró mayor visibilidad y que tiene un terreno ganado en situaciones que en las propuestas convencionales (presenciales) se están comenzando a discutir. No obstante ello, la irrupción de la IAG también despierta incertidumbre. ¿Cuáles son los temores, las resistencias y las limitaciones que los profesores reconocen ante el avance de la IA? ¿Qué potencialidades reconocen? ¿Cómo pueden contribuir los sistemas de IA a garantizar el derecho a la educación, desde la perspectiva de la democratización en la que se fundamenta la EaD? ¿Cuáles son los modos en que los sistemas de IAG pueden mejorar y robustecer a las propuestas de la modalidad? Hallamos una posible respuesta en Alicia de Alba (2021) y el reconocimiento que propone en torno a la construcción de la presencialidad virtual, poniendo el foco en la práctica de los

docentes latinoamericanos que se genera "sí y solo sí se produce el vínculo pedagógico" (p. 20), y para ello, pueden desplegarse dos tipos de presencialidad virtual:

> La presencialidad virtual sincrónica (PVS) es el encuentro de docentes y estudiantes a partir de una tarea educativa en el mismo tiempo y en distintos puntos remotos de la misma localidad, de distintas localidades de un país o de varios países. Lo característico es la interacción cara a cara en el espacio virtual online en la misma temporalidad (...).
>
> La presencialidad virtual asincrónica (PVA) se refiere al encuentro de docentes y estudiantes en torno a una tarea en donde la relación pedagógica se da en distintos momentos sin la coincidencia del encuentro cara a cara. La misma plataforma propicia este tipo de presencialidad virtual. Estas plataformas se caracterizan por ser muy exigentes en su dimensión didáctica. (de Alba, 2021, p. 26)

A modo de cierre

El recorrido por los ejes conceptuales del seminario y el desarrollo de algunas categorías clave reflejan algunos de los debates actuales, tensiones y complejidades sobre la relación entre educación y tecnologías. Los abordajes que aquí se hicieron se constituyen en uno de los modos posibles con los que se pretende acercar a las y los estudiantes de Ciencias de la Educación a un campo en permanente construcción y reconfiguración, ya que ante la emergencia de una "nueva tecnología" las discusiones sobre su inclusión y el quehacer de las instituciones educativas al respecto, se re-editan.

No obstante ello, y en línea con los abordajes de la cátedra en la que el seminario se aloja, es el estudio en torno a la enseñanza que articula los campos del curriculum y la didáctica la que posibilita correr la mirada instrumental de las tecnologías para poder reflexionar acerca de sus potencialidades y limitaciones en el marco de una propuesta educativa. De igual modo, pretendemos trasladar y reconocer las interpelaciones que las tecnologías generan en relación con los modos de circulación, producción y legitimación del conocimiento, ya que la vertiginosidad de sus avances no siempre deja tiempo para profundizar en sus efectos.

Cabe señalar que hubo abordajes teóricos tales como el modelo TPACK (Koheler et al. 2015) y la referencia a tecnologías tales como el libro de texto que por razones de extensión del trabajo, no hemos podido profundizar.

A modo de conclusión, el recorrido por el seminario intenta proponer a los futuros cientistas de la educación a reconocer a las tecnologías como un objeto de estudio que requiere una mirada crítica. El desafío no radica sólo en incorporar las TIC al aula, sino en entender que a la hora de enseñar cada decisión requiere de un posicionamiento político y pedagógico-didáctico, capaz de dialogar con las prácticas culturales de su propio tiempo.

REFERENCIAS

Albarello, F. (2013). Carlos Scolari. Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan. *Austral Comunicación, 2*, (2), 247-249.

Ambrosino, M. A. (2022). La opción pedagógica a distancia como interfaz prospectiva de la educación universitaria digital. *Hipertext.net*, 25, 31-42.

Ambrosino, M. A. (5 de octubre de 2023) *Educación Superior, Hibridaciones: Experiencias formativas transmediales y oficio docente.* Conferencia. Área de Educación a Distancia de la Universidad del Centro Educativo Latinoamericano. https://www.youtube.com/watch?v=PCmKy9u45Bg

Área Moreira, M. (2021). La enseñanza remota de emergencia durante la COVID-19. Los desafíos postpandemia en el nivel superior. *Propuesta Educativa*, 30(56), 57-70.
Área Moreira, M. (2025). *Luces y sombras de la inteligencia artificial en el nivel superior.* ULL.
Baricco, A. (2006). *Los bárbaros. Ensayo sobre la mutación.* Anagrama.
Baricco, A. (2019). *The game.* Anagrama.
Cardini, A. (2020). Escuela digital: ¿qué nos deja la pandemia? Fundación Santillana (2020) *La escuela que viene. Reflexión para la acción.* 16-21. Fundación Santillana.
Copertari, S. (2010). *La práctica docente universitaria en Educación a Distancia. Procesos metacognitivos y buena enseñanza.* Laborde Editor.
Copertari, S. y Trottini, A. (2013). Experiencias a distancia universitarias sin distancia. Hacia una pedagogía de la virtualización. S. Copertari y S. Morelli (Comps.), *Experiencias universitarias de enseñanzas a distancia. Praxis, visiones y horizontes*. Laborde Editor.
Copertari, S. y Morelli, S. (2013) (Comps.) *Experiencias universitarias de enseñanzas a distancia. Praxis, visiones y horizontes*. Laborde Editor.
Costa, F. (2021) *Tecnoceno. Algoritmos, biohackers y nuevas formas de vida.* Taurus.
Crawford, K. (2022) *Atlas de la Inteligencia Artificial.* Fondo de Cultura Económica.
de Alba, A. (2007). *Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación.* Plaza y Valdés Editores.
de Alba, A. (2021). La construcción de la presencialidad en la virtualidad como exigencia político-pedagógica. *Revista Argentina de Investigación Educativa, 1*, (1), 13-29.
Díez Rodríguez, A. (2003) Ciudadanía cibernética. La nueva utopía tecnológica de la democracia. http://www.fudepa.org/Biblioteca/recursos/ficheros/BMI20050000051/cap9.pdf
Educ.ar Sociedad del Estado (2026) *Portal Educ.ar.*
Fantasía, Y. (2023, noviembre 14-16) Cambio tecnológico en educación: análisis comparativo de las políticas digitales de Argentina, Uruguay y Chile. Ponencia. *Congreso Latinoamericano de Estudios Curriculares.* Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Santiago de Chile.
Fantasía, Y. (en prensa) Las políticas digitales en Argentina. Revisiones y aportes desde el Curriculum y la Didáctica. En A. de Alba, A., B. Orozco, L. Petrucci. (Coords.), *Diálogos curriculares: perspectivas, construcciones histórico-políticas y culturales en la tercera década del siglo XXI.* IISUE (en prensa).
Harari, Y. N. (2024). *Nexus. Una breve historia de las redes de información desde la Edad de Piedra hasta la IA.* Debate.
Honorable Congreso de la Nación Argentina (1995) *Ley de Educación Superior Nro. 24521.* Ministerio de Educación y Cultura. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24521-1995-25394/actualizacion
Kap, M. (2020) Una didáctica transmedia: derivas sobre mutaciones y nuevas mediaciones en el campo de la didáctica. *Revista Argentina De Comunicación*, *8*(11), 82-109.
Kap, M. (2024) (Comp.), *Didáctica y Tecnología.* EUDEM.
Kap, M. y Lion, C. (2025) Enseñar entre algoritmos: imaginarios, tensiones y nuevas subjetividades en la educación mediada por IAG. En S. Copertari y F. Avendaño (Comps.), *Entre tizas, chips e inteligencia artificial. Un viaje desde la educación tradicional a la era posdigital.* 53-69.Homo Sapiens Ediciones.
Kap, M. (25 de agosto de 2025). *Didáctica e inteligencia artificial: hacia una didáctica generativa.*Trama Educativa. https://tramaeducativa.ar/
Koehler, M. J.; Mishra, P. y Cain, W. (2015). ¿Qué son los Saberes Tecnológicos y Pedagógicos del Contenido (TPACK)? *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 10 (6), 9-23.
Lion, C. (2015). Desarrollos y tejidos actuales en el campo de la tecnología educativa: Caleidoscopio en movimiento. *Archivos de Ciencias de la Educación, 9* (9), 1-13. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7037/pr.7037.pdf
Lion, C. (Coord.). (2023). *Repensar la educación híbrida después de la pandemia*. UNESCO.
Litwin, E. (1995). El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En A. Camilloni (Coord.), *Corrientes didácticas contemporáneas.* Paidós.
Litwin, E. (2000). (Comp.) *La educación a distancia: temas para el debate en una nueva agenda.* Amorrortu.

Maggio, M. (1995). El campo de la tecnología educativa: algunas aperturas para su reconceptualización. En E. Litwin (Comp.), *Tecnología educativa. Política, historias, propuestas.* Paidós.

Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad.* Paidós.

Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad.* Paidós.

Ministerio de Educación y Cultura (1998) *Resolución Nro. 1423/98.* Educación Superior. https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/50000-54999/52101/norma.htm

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004) *Resolución Nro. 1717/2004.* Educación Superior. Educación a Distancia. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-1717-2004-102861/texto

Ministerio de Educación y Deportes (2017) *Resolución E 2641/2017.* Documento sobre la opción pedagógica y didáctica de Educación a Distancia. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-2641-2017-275872/actualizacion

Ministerio de Educación (2023) *Resolución Nro. 2599/2023.* Modalidad Educación a Distancia - Nuevo Reglamento. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-2599-2023-393379

Morelli, S. (2013) La distancia en la educación universitaria. En S. Copertari, S. y S. Morelli (Comps.), *Experiencias universitarias de enseñanzas a distancia. Praxis, visiones y horizontes*. Laborde Editor.

Morelli, S. (2021). El porvenir de las políticas curriculares. En S. Morelli (Coord.), *Políticas curriculares. Experiencias en contextos latinoamericanos*. pp. 11-23. Homo Sapiens Ediciones.

OpenAI. (2026, 11 de mayo). *Conversación con ChatGPT sobre análisis bibliográfico y generación de nubes de palabras para el seminario Tecnologías en la Educación* [Modelo de lenguaje de gran escala]. ChatGPT. https://chatgpt.com/

Podium Podcast (Anfitrión). (2020-presente). Plataformas [Episodio de podcast]. En *Solaris. Ensayos sonoros.* Spotify. https://open.spotify.com/episode/6rLIKE2nzhzDAaJdltpsCT?si=fc78df8992ec4552

Serres, M. (2013). *Pulgarcita.* Fondo de Cultura Económica.

Srnicek, N. (2021). *Capitalismo de plataformas.* Caja Negra Editora.

Steiman, J. y Bernatené, S. (2024). Prácticas de Enseñanza. En A. Kozel, S. Grinberg, M. Faninetti. (Eds.), *Léxico crítico del Futuro.* UNSAM Edita. https://unsamedita.unsam.edu.ar/lexicocritico/#calibre_link-375

Universidad Nacional de Rosario (1990) *Plan de Estudios de las carreras Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación.* Resolución C.S. Nro. 940/90. Facultad de Humanidades y Artes.

Universidad Nacional de Rosario (2022) *Profesorado en Ciencias de la Educación.* Resolución C.S. Nro. 156/2022. Facultad de Humanidades y Artes. CIENCIAS PROF Plan de Estudios2022.pdf

Universidad Nacional de Rosario (2022) *Licenciatura en Ciencias de la Educación.* Resolución C.S. Nro. 158/2022 Facultad de Humanidades y Artes. plan de estudios 2023 ciencias de la educación.pdf

Van Dijck, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales.* Siglo XXI Editores.