

Educación en pandemia: Argentina y Colombia en la encrucijada

Educate in a pandemic: Argentina and Colombia

Recibido
10 | 02 | 2022

Aceptado
15 | 11 | 2022

Publicado
30 | 12 | 2022

Melisa Maina | melisa.maina@gmail.com

Germán Díaz | meditativitae@gmail.com

Centro de Investigaciones y Estudios Sobre Cultura Y Sociedad - Consejo Nacional de Investigaciones; Universidad Nacional de Córdoba. Argentina

RESUMEN

El presente artículo propone realizar un análisis preliminar en relación a la experiencia de la educación mediada por tecnologías durante la pandemia del SARS-COVID 19. A través de una consulta en línea en Argentina y Colombia, 230 educadores de niveles primarios, y secundarios respondieron en torno a tres ejes analíticos: a) la equivalencia entre la enseñanza-aprendizaje tradicional y la educación no presencial; b) las transformaciones del proceso pedagógico y la adaptación de contenidos; c) la conectividad y el equipamiento utilizados. El cuestionario fue construido con preguntas abiertas y cerradas sobre las plantillas de formularios de Google. Al incluir numerosos segmentos abiertos, el formulario permitió recuperar la expresión de opiniones, vivencias y comentarios. Trabajamos con estos textos y, siguiendo la lógica de la *Teoría Fundamentada* (Glaser y Strauss, 1967; Denzin y Giardina, 2009), los agrupamos en las siguientes categorías: a) la equivalencia entre la enseñanza-aprendizaje tradicional y la educación no presencial; b) las transformaciones del proceso pedagógico y la adaptación de contenidos; c) la capacidad tecnológica tanto en cuanto a conectividad y el equipamiento disponibles para estudiantes y docentes como a la competencia en el uso de los recursos tecnológicos.

Palabras clave: Pandemia; Educación; Tecnologías; Docentes.

ABSTRACT

The present article proposes to conduct a preliminary analysis in relation to the experience of education mediated by technology during the pandemic, SARS-COVID 19. Through an on-line consultation in Argentina and Colombia, 230 educator's primary levels, and side responded in around three analytical axes: (a) the equivalence between the teaching-learning and traditional education does not face-to-face; (b) the transformations of the educational process and the adaptation of content; (c) the connectivity and the equipment used. The questionnaire was built with open and closed questions about Google's form templates. By including numerous open segments, the form allowed to recover the expression of opinions, experiences and comments. We work with these texts and, following the logic of Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967; Denzin & Giardina, 2009), we group them into the following categories: a) the equivalence between traditional teaching-learning and non-face-to-face education; b) the transformations of the pedagogical process and the adaptation of; (c) technological capacity in terms of connectivity and equipment available to students and teachers, as well as competence in the use of technological resources.

Key words: Pandemic; Education; Technologies; Teachers.

INTRODUCCIÓN

Volvieron las páginas, amarillas y rugosas, y se sintieron tremendamente divertidos al leer palabras que permanecían inmóviles, en vez de moverse como debieran, sobre una pantalla. (...)

-¡Pues claro que había un profesor! Pero no se trataba de un maestro normal. Era un hombre. ¿Un hombre? ¿Cómo podía ser profesor un hombre?

Cómo se divertían- Isaac Asimov

Un cuento de Isaac Asimov de 1951 anticipó una escuela en casa a través de una pantalla con un profesor autómatas. La idea de que los niños estudien en sus hogares, manteniéndose expectantes ante una máquina que les diera la lección del día, parecía por entonces una idea rara y lejana. Sin embargo, la pandemia del COVID 19 produjo una situación inédita a nivel educativo que volvió plausible esa ficción: 160 millones de estudiantes de toda América Latina y el Caribe vieron suspendidas sus actividades. La letalidad del virus, su fácil contagio y la ausencia tanto de vacunas como de tratamientos empujó la elección de alternativas sanitarias preventivas basadas en el confinamiento y el distanciamiento social que desgarraron el vínculo social. Esta sociabilidad impedida o reducida afectó a la escolarización de manera determinante.

Muchos sistemas educativos buscaron formas alternativas de reposición del proceso, apelando a diferentes modalidades de educación a distancia, ya sea por medios analógicos o digitales: la programación educativa radial o televisiva, los portales educativos y las plataformas virtuales fueron las opciones más escogidas.

Pero no fueron las únicas. Los problemas de acceso y conectividad, que afectaron tanto al cuerpo docente como a los destinatarios de su labor, incentivaron la búsqueda de opciones fácilmente accesibles, tales como la simple fotografía de los cuadernos con las tareas y su envío a través del teléfono móvil. En casos extremos, se recurrió a la entrega de material de estudio en soporte papel. Maestros y maestras recorrieron los domicilios o se apostaron, con los recaudos sanitarios imprescindibles, en lugares a donde los padres concurrieron para retirar cuadernillos con tareas. Así, el sistema educativo, apoyándose en la familia y los recursos no siempre suficientes en los hogares, se volcó masivamente a la exploración de caminos alternativos. Educación remota, educación a distancia,

educación no presencial, educación virtual, educación digital: nuevos términos, nuevas modalidades que se volvieron cotidianas, campos de experimentación e incertidumbre.

Desde el punto de vista de la docencia, en una amplia mayoría de los casos, este tránsito significó un aprendizaje acelerado en el uso pedagógico de tecnologías digitales y, en otros, un esfuerzo emocional para retener a un alumnado ausente. A pesar del abanico amplio y diverso de soluciones y respuestas, la más generalizada fue el traslado de la educación al universo virtual. Al hacerlo, las y los docentes ingresaron vertiginosamente en un proceso de reconversión laboral cuya continuidad seguramente se extienda más allá de la necesidad de distanciamiento social de la pandemia.

El presente artículo propone realizar un análisis preliminar con relación a la experiencia de la educación mediada por tecnologías durante la pandemia del SARS-COVID 19, que afecta al mundo desde finales de 2019 y que se difundió en América Latina hacia febrero de 2020. Frente a esta coyuntura, casi como un laboratorio social espontáneo, surgieron diferentes cursos de acción movidos por la voluntad de sostener la educación preservando la salud. Tanto los medios como la experiencia —sería temerario hablar de resultados— fueron diversos: ¿Cómo se desarrolló la educación en el contexto de pandemia en Argentina y en Colombia?, ¿qué problemas enfrentaron los y las docentes?; ¿cómo valoraron el proceso y el cumplimiento de objetivos?

Según Unesco, entre 2020 y 2021, los estudiantes de América Latina y el Caribe han perdido cuatro veces más días de clase que el resto del mundo. Un estudio de la OCDE, basado en la base de datos Oxford COVID-19 *Government Response Tracker*, registró que países de América Latina —como México, Costa Rica, Argentina, Colombia y Chile— han tenido un mayor cierre de escuelas que países de la Unión Europea, los Estados Unidos o Gran Bretaña. Del amplio espectro latinoamericano, seleccionamos dos esos países con larga suspensión de la educación presencial: Argentina y Colombia.

En estos dos casos, la circunstancia excepcional no implicó la pérdida del año escolar, en la medida en que se garantizaron formas alternativas con las

cuales, respetando el distanciamiento social impuesto como medida sanitaria, se continuó con la actividad educativa. En Argentina las escuelas volvieron a cerrar este 2021 menos de dos meses después de su reapertura. Una encuesta realizada por UNICEF y el Ministerio de Educación mostró que 1,3 millones de niños, niñas y adolescentes tuvieron poco o ningún contacto con sus maestros durante el encierro. Solo la mitad de los hogares con estudiantes tienen acceso a internet de buena calidad o a una computadora disponible con fines educativos.

En Colombia aún prima el modelo de alternancia de retorno a las clases en colegios públicos, es decir el que combina unos días de sesiones presenciales y otros en virtualidad. No obstante, desde el lunes 26 de abril al domingo 9 de mayo de 2021 se suspendieron las clases nuevamente. En ese contexto la labor docente fue crucial e implicó una revisión total del sistema educativo.

ANTECEDENTES Y REFERENCIAS

Durante el año 2020, en la inmediatez de la pandemia, numerosos organismos adelantaron análisis y recomendaciones forjados al calor de la contingencia y apremiados por la búsqueda urgente de pautas para la acción. Además, las propias características de la crisis sanitaria volvieron dificultosos todos los relevamientos, así como la ponderación completa de las circunstancias, de manera tal que, en ocasiones, los mismos organismos que planteaban en un determinado momento una posición, viraron hacia otra. La contradicción, la parcialidad y la labilidad de los datos han marcado la mayor parte de los informes. Para su consideración, hemos ordenado temáticamente estos estudios en dos grupos: a) aquellos que se proponen dar cuenta, a modo de un diagnóstico panorámico, de la afectación de la educación durante la pandemia y b) aquellos que se enfocan en los medios para reponer la educación, a distancia, a través de mediaciones tecnológicas o por vías que eviten la coexistencia de estudiantes y docentes en aulas colmadas. Estos temas, que tienen una trayectoria de varias décadas en el nivel de la educación superior (Crisol-Moya et al., 2020), exhiben menor cantidad de antecedentes en la enseñanza básica, bachillerato y secundaria.

Un tercer eje de relevamiento de antecedentes (c) aborda las referencias en torno a aspectos vinculares y emocionales, una cuestión crucial en circunstancias de aislamiento, no son muy numerosas y se concentran en el papel tradicional de la familia, no en la familia supliendo parcialmente al educador.

a) Panorama de la educación a nivel mundial y latinoamericano

Desde el inicio de la pandemia, la UNESCO monitorea las soluciones en línea, como portales y plataformas, puestos a disposición para continuar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en un panel de 96 países. Sus registros revelan que un alto porcentaje de los países de Europa del Este, Asia, Europa Occidental y Norteamérica han optado por estas alternativas. La realidad en América Latina es diferente. Desde principios de marzo de 2020 se dispuso el cierre total de escuelas en toda América Latina y el Caribe; solo Guyana Francesa y Nicaragua continuaron con clases presenciales. La gran mayoría asumió el desafío de la educación a distancia, utilizando diferentes medios y estrategias: transmisión de contenidos educativos a través de la radio o la televisión; uso de portales web educativos; uso de plataformas educativas (UNESCO, 2020). El informe “La educación en tiempos de la pandemia de COVID 19”, de CEPAL-UNESCO (2020), señala que solo ocho de los países de la región que implementaron el aprendizaje a distancia se ocuparon también de proveer dispositivos tecnológicos a los docentes. Entre ellos están los casos de Argentina y Colombia.

En la mayoría de los países, existen observatorios dependientes de organismos multilaterales, tales como el Banco Mundial o el BID, OECD, UNESCO y CEPAL, o de los gobiernos nacionales y las universidades, como el Observatorio de Innovación Educativa del Instituto Tecnológico de Monterrey, México, que recogen y sistematizan la información nacional en torno a las modalidades educativas utilizadas, la continuidad del ciclo lectivo y las limitaciones y dificultades planteadas de cara a la pandemia (Villafuerte, 2020). En general estos organismos advierten la profundización de la inequidad en términos de acceso a la educación que surge de la utilización de recursos digitales, así como la degradación, en términos cualitativos, de los aprendizajes, afectando especialmente a los sectores

más desfavorecidos (Di Gropello, 2020). Sin embargo, parece ser que ningún esquema teórico es suficiente para abordar la problemática inédita de este fenómeno. Gustavo Lins Riveiro sostiene que la pandemia de Covid-19 ha significado un “evento crítico” (2008:108), de acuerdo con la expresión creada por la antropóloga hindú Veena Das (1995) y designa hechos que suponen una ruptura de la continuidad temporal de la reproducción de la vida, con una ausencia de sentidos adecuados para comprender la nueva situación y la necesidad de crear nuevos modelos interpretativos.

b) Medios de educación no presencial y acceso a recursos en línea

Aunque el acceso a la tecnología ha sido entendido en los últimos años como un derecho humano (López López y Samek, 2009), hasta el momento no ha podido ser garantizado en todos los Estados iberoamericanos, fundamentalmente —pero no únicamente— en América Latina. Marina Kriscautzky Laxague (2019) destaca que el acceso a Internet se concentra en los países europeos los que, aun tomando en cuenta la existencia de diferencias entre países (Varela Ferrío, 2015), en su conjunto aventajan largamente a América Latina. Las regiones de menor acceso a Internet son también las regiones más pobres. La escasez o poca eficiencia de la conectividad se suma a las desigualdades de las condiciones de vida ya existentes. Adriana Puigross sostiene: “La pandemia encontró a los sistemas educativos latinoamericanos heridos o mortalmente dañados. Las políticas de privatización impulsadas por el mercado habían actuado a fondo en la mayor parte de los países de la región” (2020: 33).

La cuestión de la democratización del acceso ha sido un tema prioritario de muchas agendas educativas tendientes a la modernización del sistema. Uruguay, que implementó para ello el Plan Ceibal, también desarrolló una plataforma específicamente educativa, la plataforma CREA. En el resto, en general, la crisis del COVID 19 llevó a adaptar los medios existentes. El observatorio de argentinos por la educación, dirigido por Alejandro Artopoulos, elaboró un informe denominado *COVID-19: ¿Qué hicieron los países para continuar con la educación a distancia?* El informe establece una diferencia entre las plataformas de

aprendizaje, muchas veces confundidas con páginas web o portales educativos: en realidad son piezas de software que ofrecen un servicio educativo. La peculiaridad de las plataformas es que, para muchos autores (Konstan y Riedl, 2012; Srnicek, 2018; Zuboff, 2019;) convierten el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que se transforma en un conjunto de contenidos tratados como producto. No sólo ofrecen información como los portales web o procesan datos como los sistemas de aprendizaje, también son multiplataforma, es decir que pueden operar tanto en una PC desde una aplicación web como desde un celular en una app móvil; interoperables, lo que significa que se integran entre sí mediante interfaces e inteligentes, en tanto ofrecen servicios de asistencia a la enseñanza basados en algoritmos y *big data*.

Este informe sostiene que sólo 15 países en América Latina cuentan con soluciones educativas para promover la educación a distancia. En Argentina, existe un portal educativo con material de lectura, material audiovisual, guías para el trabajo en casa y un canal público de televisión que transmite contenido específico para el nivel inicial y el nivel primario en dos franjas horarias (dos horas por la mañana, dos horas por la tarde). Colombia también cuenta con un portal educativo y TV, y le agrega otra vía de transmisión: la radio. Así, existen políticas públicas destinadas a garantizar el acceso de dispositivos electrónicos en las escuelas de la región (Rivera Vargas y Cobos, 2019), sin embargo, la eficacia de su uso no ha sido relevada aún.

c) Aspectos vinculares y emocionales

Por último, los aspectos vinculares han sido poco explorados en la literatura contemporánea, y en general se han referido a la familia en su rol habitual. Pero en este contexto desempeña otro papel: supletorio de la figura del educador, y de contención. Al respecto, los antecedentes son escasos. Amaya-López (2020) se pregunta por el rol que los padres asumen en la vida de los niños y cómo esos vínculos psicoafectivos le permiten una construcción del conocimiento significativo. El artículo concluye que:

La educación presencial impartida a lo largo de la historia educativa colombiana está psicológicamente construida en una disfuncionalidad del vínculo psicoafectivo familiar y escolar, lo que no solo ha alterado la salud mental de muchas generaciones, sino que impacta de manera desbordada en el desarrollo adecuado de los procesos cognitivos superiores de los estudiantes (2020: 3)

A la inversa, algunos informes consideran que es la escuela la que ofrece esa contención: “En situaciones de emergencia, las escuelas son un lugar fundamental para el apoyo emocional, el monitoreo de riesgos, la continuidad de los aprendizajes y el apoyo social y material para las y los estudiantes y sus familias.” (CEPAL-UNESCO 2020:14). El distanciamiento social pone a prueba una dimensión fundamental del proceso educativo como son los vínculos.

METODOLOGÍA

Para realizar un primer balance en cuanto a la experiencia de la educación mediada por tecnologías en América Latina, realizamos una consulta en línea entre docentes de dos países, Argentina y Colombia. En Argentina, las clases presenciales se suspendieron el 16 de marzo de 2020, durante el 2021 se ha regresado de manera gradual, pero con interrupciones debido al aumento de contagios. En Colombia, se suspendieron en el mes de marzo y se retomaron de manera progresiva desde septiembre de 2020 con plan RGPS, que se refiere a una Reapertura Gradual, Progresiva y Segura.

A través de la encuesta se recolectaron 230 respuestas de docentes de Argentina y Colombia, correspondientes a los niveles de educación primaria, educación básica, y secundarios, o educación media incluyendo el bachillerato; es decir, la franja educativa que va de los niveles preescolares al universitario. En los dos países estos niveles adquieren distintas denominaciones: educación general básica o educación primaria; educación secundaria, media o bachillerato, en sus ciclos básico y de especialización. Vale decir que la indagación abarcó el nivel básico o primario, y medio o secundario, desde la alfabetización hasta la educación

preuniversitaria. Los respondientes son docentes en actividad que ejercen su labor en escuelas públicas o privadas.

En términos estadísticos, la validez de una encuesta en línea es baja; sin embargo, tiene la ventaja de permitir un acercamiento a un campo vallado por las medidas de distanciamiento social. El cuestionario fue construido con preguntas abiertas y cerradas sobre las plantillas de formularios de Google. La encuesta propuso 30 preguntas; en todos los casos, se incluyó un espacio para “otras opciones” que abriera las posibilidades a otras no contempladas por el formulario. Utilizamos dos estrategias de distribución de la encuesta: a partir de listados de escuelas, se envió el link a los directivos y estos a su vez lo distribuyeron. Una segunda estrategia fue enviarlo a docentes para que lo compartieran. Se completó en el mes de noviembre de 2020.

La circulación de la encuesta fue dificultosa; estimamos que el momento de cierre del año con sobrecarga de trabajo, más el hecho de sumarse a las tareas virtuales de quienes ejercen su labor por este medio, no incentivó la respuesta. Por esta razón, concentramos la reflexión en los aspectos cualitativos y los resultados cuantitativos más contundentes, centrándonos en las tendencias fuertemente mayoritarias, descartando los valores que resulten menores al 30% que resultan más sensibles a sesgos.

El cuestionario, y en ello radica para nosotros su mayor aporte, incluye numerosos segmentos abiertos que permiten la expresión de opiniones, vivencias y comentarios, insumos valiosos para comprender los desafíos confrontados durante la pandemia y elocuentes a los fines de ilustrar el proceso. Trabajamos con estos textos y, siguiendo la lógica de la *Grounded Theory* (Glaser y Strauss, 1967; Denzin y Giardina, 2009), los agrupamos por categorías que surgieron del doble proceso de codificación *in vivo* y codificación axial (Strauss y Corbin, 2002).

Los resultados que arrojó el relevamiento se agruparon en torno a tres ejes analíticos: a) la equivalencia entre la enseñanza-aprendizaje tradicional y la educación no presencial; b) las transformaciones del proceso pedagógico y la adaptación de contenidos; c) la capacidad tecnológica tanto en conectividad y

equipamiento disponibles para estudiantes y docentes como a la competencia en el uso de los recursos tecnológicos.

Aunque se ha enfatizado la importancia del acceso a las tecnologías de la información como recurso crucial, la encuesta revela que, para los docentes, existen otros factores tanto o más importantes tales como el contexto familiar; la afectividad, la disposición y el compromiso por parte del alumnado.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

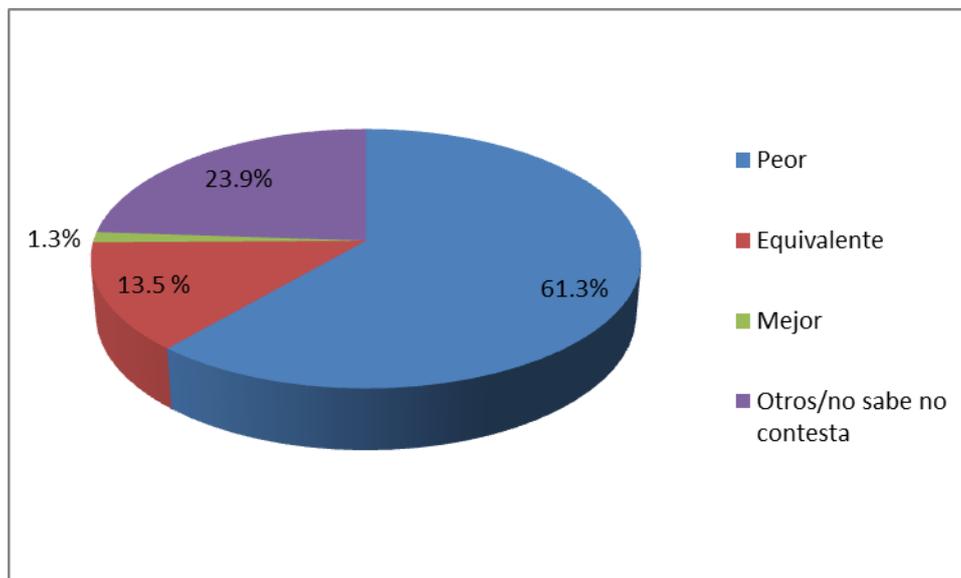
A partir de la revisión de las tasas más significativas en las respuestas obtenidas, desglosamos cualitativamente los tres ejes de análisis.

a) la equivalencia entre la enseñanza-aprendizaje tradicional y la educación no presencial

La experiencia de la virtualidad es admitida por la excepcionalidad de las circunstancias, pero ¿sería elegida en otras circunstancias? Las respuestas obtenidas en esta investigación son taxativas: casi la mitad de las respuestas (48,2%) se vuelcan al no; menos del 4% la implementaría como modalidad principal de la enseñanza. Sin embargo, el rechazo no es total: el 45,2% señala que incorporaría la virtualidad parcialmente o como modalidad complementaria.

Comparando las modalidades educativas, la mayor parte de los y las docentes encuestados (61,3%) consideran que la educación virtual es peor que la presencial, mientras que un 13,5% considera que es equivalente.

Gráfico 1: Relación entre educación virtual y presencial



Fuente: Elaboración propia.

Algunas de las percepciones reflejadas son: “No son iguales, cada una tiene sus dificultades”; “Diferente a la presencial, ni mejor ni peor”; “Definitivamente es distinto, y requiere mayor esfuerzo y tiempo de profesores y docentes”; “Se está experimentando, al final se podrá hacer el comparativo”. De su propio lado, los y las docentes se enfrentaron al desafío de la adaptación y, a pesar del escollo que significó no sólo en términos de nuevas competencias sino en cuanto a su incorporación a un ritmo vertiginoso, una gran parte de ellos sintió que sumaba un saber práctico, un nuevo recurso pedagógico. “Pude aprender mucho de forma autodidacta junto a mis colegas compartiendo las experiencias de enseñanza con la tecnología, aprendiendo entre nosotras como pudimos a contrareloj”; “Fue excelente en cuanto a la ductilidad que pude crear y la adaptación a las nuevas maneras de enseñar. Creo que lo virtual/semipresencial y el *classroom* llegaron para quedarse”; “Mi experiencia no es totalmente negativa, por supuesto que tuve que aprender nuevas maneras de llegar a mis alumnos ejercitando la creatividad.” Si bien un gran porcentaje prefiere la presencialidad, existen opiniones que analizan de manera positiva la incorporación de las pantallas en el cotidiano escolar.

La perspectiva es menos matizada en referencia a la consecución de objetivos. Algunas de las expresiones más reiteradas señalan que: “No se alcanzaron las expectativas y los objetivos propuestos, ya que se profundizaron las diferencias socioeconómicas de los alumnos.” Estas diferencias, como se observará más adelante, no se limitan a la conectividad, sino también al grado de autonomía necesario: “Se observó que la mayoría de los estudiantes no aprende de esta manera. A pesar de tener la disposición, les resulta muy complejo.” El problema se agrava cuanto menor es la edad: “Venía trabajando con los mayores desde el blog, con los pequeños hubo necesidad de capacitarlos por casi dos meses”.

b) las transformaciones del proceso pedagógico y la adaptación de contenidos

Aunque la disponibilidad de los medios tecnológicos resulta saliente, existen otros aspectos menos mencionados, que no se destacan en los reportes oficiales. En esta situación, y bajo estas condiciones, el proceso pedagógico requirió de otras adaptaciones y apoyos que no siempre estuvieron presentes y que forzaron a redoblar esfuerzos en pos de “personalizar” las actividades: “Fue difícil adaptar los contenidos a la experiencia pedagógica en virtualidad, también asumir e intentar resolver la disparidad entre los alumnos del acceso tecnológico que obligó a construir material didáctico heterogéneo y a atender de forma personalizada a los casos de mayor dificultad”; “Me he sentido impotente con algunos estudiantes de aprendizaje más lento que NO se les facilita comprender las actividades virtuales, interactivas”; “Algunos estudiantes requirieron mayor atención de otros y el manejo de videollamada para la aclaración de temas que tenían poco apoyo en sus acudientes”.

Además del contenido curricular sugerido se incorporaron otros temas de actualidad como temas sobre las epidemias y pandemias, o información sobre virus, bacterias y vacunas: “El currículo se alteró viendo temas diferentes, pero de actualidad”. Los contenidos también cambiaron en función de la disponibilidad de material pedagógico y la capacidad de adaptación de cada institución.

La interrupción abrupta del modo presencial significó un cambio estructural y acelerado en las prácticas. Algunas de las expresiones vertidas son: “Una

adaptación enorme a los programas de estudio, a la forma de contacto con los estudiantes”; “Hubo que replantear todo el modelo de enseñanza”; “Tiene situaciones positivas. Porque en algunos casos genera autonomía”.

No sólo impactó en un cambio en los contenidos curriculares sino también en la modalidad del proceso pedagógico, que implicó una revisión de las relaciones afectivas y el compromiso emocional que suelen representar las aulas para niños y adolescentes. Una de las docentes sostiene: “El sostenimiento emocional se desarrolló a la par y más que el desarrollo de contenidos.” Se observa una añoranza de la presencialidad: “Los apoyos virtuales permiten potenciar habilidades en los estudiantes, sin embargo, se necesita la educación presencial teniendo la población que se maneja”; “Lo más importante es que la conectividad no garantiza fuerza vinculante. Pueden responder a las actividades, pero es solo eso...la escuela en términos de vinculación se hizo humo”.

En la percepción de muchos docentes que trabajaron con estudiantes de bachillerato, también existió una actitud displicente de parte de los jóvenes: “Lxs estudiantes no demostraron, en su mayoría, actitudes de predisposición hacia el estudio (desde cosas mínimas, como enviarte la tarea prolija, sacarte la foto derecha o conectarse en los horarios de clases y saludar)”; “Los estudiantes eran pocos y después de los temas de clase estaban siempre dispuestos a seguir conectados jugando *kahoot* y respondiendo preguntas del día”; “Observé la realidad de dos escuelas públicas con características similares, la respuesta de una de la escuelas es satisfactoria y la otra con participación de pocos alumnos”.

Los niños y jóvenes encontraron también menos estímulo en esa modalidad; los docentes refieren “La paulatina erosión de los grupos. La participación se redujo con el paso de los días”; “Los chicos y chicas necesitan verse y escucharse, las clases por *Meet* o *Zoom* fueron necesarias en la segunda etapa”.

Lo cierto es que se necesitan competencias tanto de los docentes como de los estudiantes. El contexto de pandemia –que significa no sólo aislamiento, sino enfermedad, muerte y pobreza– configura un entorno crítico en donde no es esperable que sólo con cambiar la modalidad, los procesos educativos se desarrollen casi normalmente.

En la encrucijada que plantea la pandemia, se hace visible otro actor fundamental: la familia. Al respecto, la opinión de los docentes es lapidaria: “Algunas familias sintieron desgano y como equipo directivo fue necesario realizar una comunicación para estimularlos y que comprendan que el esfuerzo es de todos y que es lo necesario para una educación integral de los niños. Ofrecerles oportunidades para una mejor calidad de vida con compromiso”; Escasa comunicación y parcial devolución de las actividades propuestas. Algunas familias comparten el único celular que poseen y son varios estudiantes”; “La falta de devoluciones de muchos chicos o la ausencia de los padres en el acompañamiento nos hizo un poco difícil la tarea de evaluar y adaptar contenidos”; Los estudiantes de transición requieren el acompañamiento de los padres de familia y muchos de ellos no tienen conectividad, no tienen los equipos (celular o computador) o no les gusta esta forma de trabajo”; “Falta de hábitos para realizar tareas debido al trabajo de los padres”; “Se confirmó el NO acompañamiento de padres o accidentes y el desinterés de los menores, en su formación”; “Dificultad en la respuesta y la participación, por parte de familia y alumnos”.

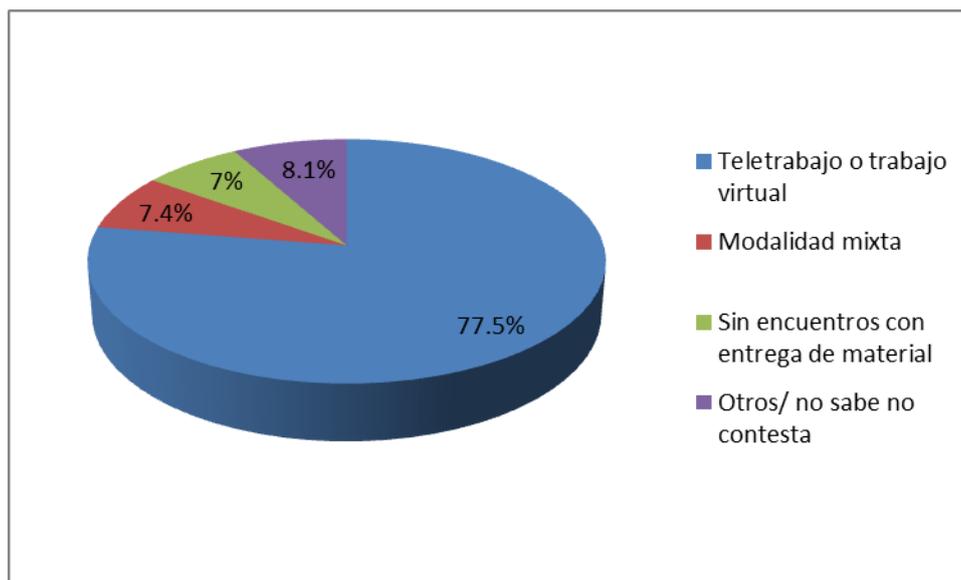
La relación entre educación y familia es un tema recurrente en el análisis pedagógico. Si bien siempre ha tenido una significativa relevancia, en el contexto de pandemia mundial, se volvió fundamental para sostener las clases, sobre todo en los grupos etarios más bajos que aún no tienen un ejercicio autónomo de la práctica educativa. Pero, en este contexto, ¿tenía la familia la formación suficiente para acompañar el proceso educativo? ¿Había disponibilidad en el hogar del tiempo necesario, y los dispositivos apropiados? La no presencialidad modificó sustancialmente la oportunidad de asistir a otro entorno que no sea el familiar, o de contar con herramientas que no fueran las que el propio hogar provee.

c) la capacidad tecnológica en cuanto a conectividad y el equipamiento disponibles

Si en algo han estado de acuerdo los lineamientos educativos previos, es en la necesidad de garantizar la conectividad y vincularla con la educación. También por esta insistencia, la mudanza masiva a plataformas, clases en línea o

modalidades variadas de educación virtual a la vez que consumaba las recomendaciones de los organismos internacionales, mostraba no ser la “solución” prometida. Al contrario, agravó la inequidad, lesionando el derecho a la educación.

Gráfico 2: Modalidad predominante



Fuente: Elaboración propia.

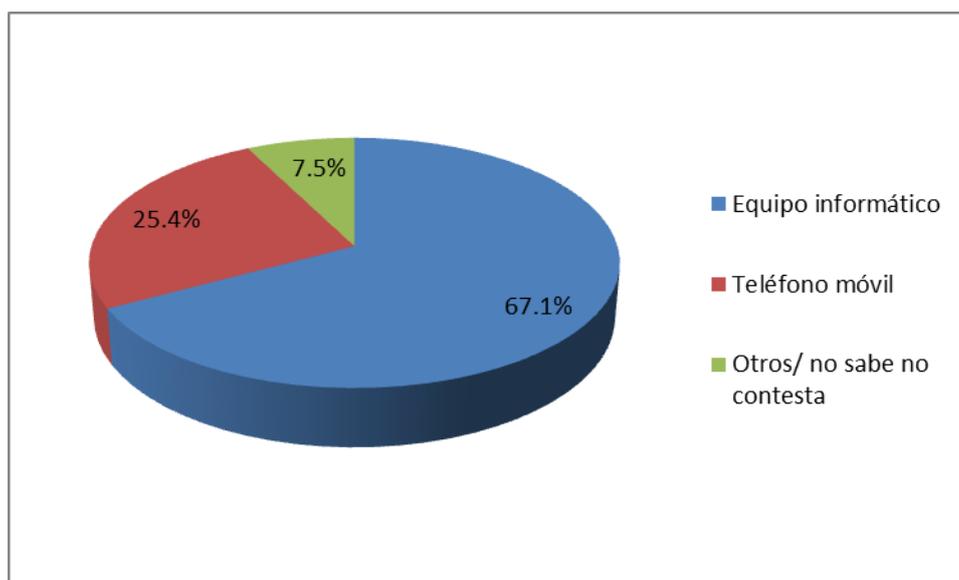
En algunas escuelas, frente a un alumnado carente de acceso o de dispositivos personales, la solución fue imprimir y repartir cuadernillos. En otras, las clases fueron impartidas por WhatsApp o videollamadas.

Un número reducido disponía de aulas virtuales propias. Los docentes de escuelas públicas así lo manifestaban: “Se puso de manifiesto las enormes carencias de las escuelas públicas, cada docente hizo lo que pudo con los escasos recursos que contaba”; “En el comienzo los educandos querían realizar las actividades, pero la falta de conectividad no se los permitía. Luego ni tenían conectividad ni quieren realizar las actividades que se les asignan”; “Inequidad frente a la tenencia de equipos y conectividad para que trabajarán los estudiantes”; “Imposibilidad de impartir clases en vivo debido a la falta de conectividad de los estudiantes”; “Es difícil por lo que las familias no cuentan con

los aparatos”; “De virtual no tiene nada, solo la palabra, el 10% tiene acceso a internet o tiene un equipo que soporta varias aplicaciones adicionales”.

Pero también los docentes tuvieron limitaciones tecnológicas. La demanda del propio hogar, la obsolescencia de los equipos, la falta de periféricos o complementos audiovisuales que pudieran complementar el computador personal, los volcó a una herramienta ubicua, dúctil pero limitada como el teléfono móvil. Si bien podemos observar que el 67.1% utiliza el equipo informático, con esto nos referimos a computadora y sus complementos audiovisuales, un gran porcentaje utilizaba el teléfono móvil (25.4%).

Gráfico 3: Tecnología de uso predominante

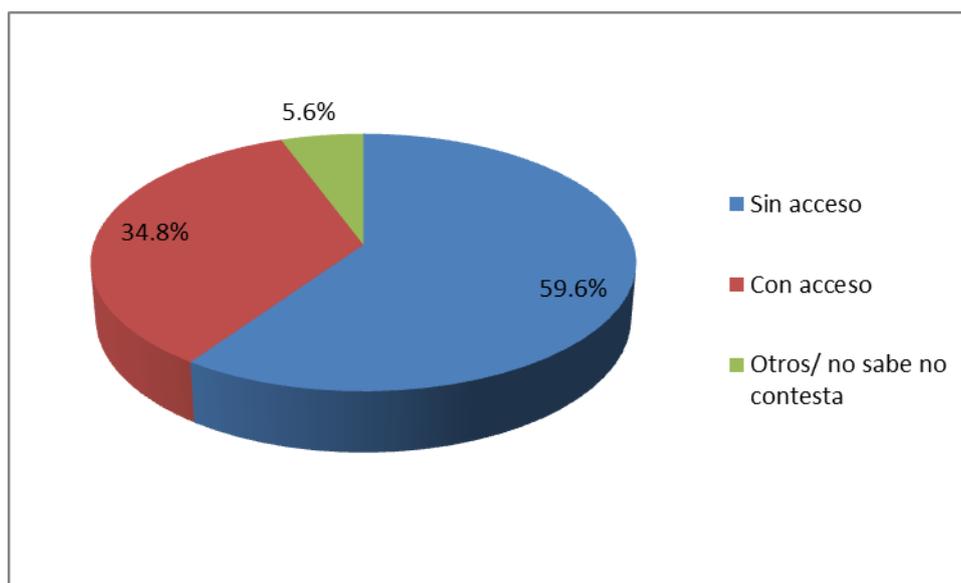


Fuente: Elaboración propia.

En definitiva, la virtualidad “ideal” está lejos de ser una realidad. Y aun cuando el acceso a lo digital alcance a todos los ciudadanos, no garantiza una educación de calidad. El permanente cambio e innovación tecnológica provocan que se mantengan otras desigualdades (Ragnedda, 2017). Según Catherine L’Ecuyer: “el usuario perteneciente a un colectivo socioeconómico desfavorecido tendría un uso más abusivo que el resto de los jóvenes usuarios” (2019, p. 16). Si bien esta es una premisa compleja de analizar, podemos observar en los resultados

obtenidos que un 59.6% de los estudiantes no tenían acceso a conectividad y los dispositivos electrónicos para realizar las tareas solicitadas en las clases virtuales. Un 34.8% dice tener acceso, pero en este caso no diferenciamos si ese acceso es individual o familiar. Este factor también condiciona la educación virtual.

Gráfico 4: Acceso de los estudiantes a conectividad y dispositivos electrónicos



Fuente: Elaboración propia.

Para las y los docentes, la experiencia está llena de claroscuros. Por un lado, en términos de la tarea desarrollada, consideran que fue: “insalubre e invasivo por lo impuesto de la pandemia, pero semillero de creatividad y motivante en la presencia del fortalecimiento de vínculos con los estudiantes” pero por otro, manifiestan que “Fue un paliativo, no había otra opción y es mejor que nada. Pero no puede extenderse en el tiempo una vez solucionado el aspecto sanitario”. Podría sintetizarse como una opción válida, en su justa medida y no como reemplazo de la educación presencial: “Me permitió rediseñar mis clases, hacer uso de más y mejores herramientas en cuanto a uso de textos audiovisuales, programas interactivos y lecturas, sin embargo, terminé con 10 estudiantes por salón, en grupos donde en la presencialidad, asistían 40 estudiantes.”

DISCUSIÓN

El Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe de Unesco propone el término *Coronateaching* que se ha definido como el proceso de “transformar las clases presenciales a modo virtual, pero sin cambiar el currículum ni la metodología” (UNESCO IESAL 2020, p. 18). El *coronateaching* muestra sus deficiencias: el ingreso abrupto a una modalidad desconocida hasta el momento produjo diferentes tensiones en la curva de aprendizaje donde se conjugaron múltiples condicionantes, tales como la conectividad de la que disponían en el hogar, el acceso cultural de los padres y el grado de autonomía de los niños y niñas, junto con todas las adaptaciones necesarias del sistema educativo. Las dimensiones vinculares, sin ser particularmente destacadas en los informes previos, juegan un papel importante: al desdibujar la relación con la escuela, la virtualidad se apoya en el marco vincular familiar. Para bien o para mal, existe un distanciamiento en la relación docente-alumno, que se suple parcialmente por la familia: padres, pero en ocasiones hermanos, abuelos, u otros vínculos.

A la vez, las condiciones críticas que presenta la pandemia parecen estar generando una inflexión en las recomendaciones en cuanto al uso de tecnologías en educación. Muchos estudios (Stevens Martin, Lisa Black y Laura Alessio, 2017; Ra, Cho, Stone, De La Cerda, Goldenson, Moroney y Leventhal, 2018) recomiendan dosificar la cantidad de horas frente a las pantallas o advierten en torno a la falta de estudios de resultados o los peligros de su uso indiscriminado. Hasta inicios de 2020, la apropiación de tecnologías por parte de niños y adolescentes era un tema espinoso. Con tono de preocupación, se observaba que, en los Estados Unidos, un reciente informe realizado por Common Sense Media (2017) registró un consumo de 1 h 25 min de pantallas digitales al día indica en niños menores de 2 años (L'Ecuyer, 2019). En el *Dossier de lectura digital para la primera infancia* del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe (CERLAC, 2019), varios especialistas en el tema señalan la necesidad de una investigación empírica amplia y sostenida en el tiempo acerca del uso de las nuevas tecnologías

en la primera infancia, observando el desplazamiento inexorable de los libros como herramienta fundamental de la educación.

REFLEXIONES FINALES

El presente artículo propuso realizar un análisis preliminar en relación a la experiencia de la educación mediada por tecnologías durante la pandemia del SARS-COVID 19. A través de una consulta en línea en Argentina y Colombia, 230 educadores de niveles primarios, y secundarios respondieron en torno a tres ejes analíticos: a) la equivalencia entre la enseñanza-aprendizaje tradicional y la educación no presencial; b) las transformaciones del proceso pedagógico y la adaptación de contenidos; c) la conectividad y el equipamiento utilizados. Nos preguntamos: ¿Cómo se desarrolló la educación en el contexto de pandemia en Argentina y en Colombia?, ¿qué problemas enfrentaron los y las docentes?; ¿cómo valoraron el proceso y el cumplimiento de objetivos?

Las respuestas de los docentes encuestados nos permitieron reconstruir una serie de categorías a partir de la lógica de la *Grounded Theory*, los agrupamos por categorías que surgieron del doble proceso de codificación *in vivo* y codificación axial. En relación con los resultados, podemos sostener que durante la pandemia de COVID-19 se aceleró el consumo diario de pantallas y pareció que la digitalización era la tabla a la que la educación debía aferrarse para sobrevivir. Hasta 2020, se propició el uso de tecnologías móviles, la conectividad y la vida frente a la pantalla (Baelo Álvarez, 2009; González Soto y Farnós Miró, 2009) como respuesta a las necesidades de actualización e inclusión en el sistema educativo. Sin embargo, la experiencia de la educación durante la pandemia señala que la digitalización requiere más que infraestructura y equipamiento: demanda competencias de unos y otros, es decir, docentes y estudiantes, pues estos últimos están familiarizados con su uso recreativo o social, pero no pedagógico. Solicita, así mismo, una preparación pedagógica especial. Pero lo que no puede hacer nada bien es proporcionar el estímulo socioafectivo necesario para generar interés y disposición en estudiantes. Puede, quizá, ser un medio que continúe lo que ya existe. Las

relaciones entre educación y sociedad evidencian una problemática sobre los recursos materiales y las disponibilidades en un entorno familiar que permite disponer de la accesibilidad a una educación de calidad e inclusiva.

Pero, por otra parte, y esto resulta del todo evidente, para quienes no tienen ni un marco familiar contenedor, ni condiciones domésticas favorables, ni servicios de comunicación y equipos, la educación remota no aporta lo que sí hace la escuela: sacar por un momento al joven o al niño de su entorno y abrirle amorosamente una ventana hacia otra posibilidad.

REFERENCIAS

1. **Amaya-López, Luisa.** “El papel del vínculo psicoafectivo familiar en el tránsito de la educación presencial a la educación virtual y remota en el marco de la emergencia sanitaria por la Covid-19”. *Búsqueda*: 2020, 7 (24): 1-9. Web: <https://doi.org/10.21892/01239813.492>
2. **Artopoulos, Alejandro.** “COVID-19: ¿Qué hicieron los países para continuar con la educación a distancia?” *Observatorio de Argentinos por la educación: 2020*. Web: https://cms.argentinosporlaeducacion.org/media/reports/ArgxEduc_SolucionesEducativas_Coronavirus.pdf
3. **Baelo Álvarez, Roberto.** “El e-learning, una respuesta educativa a las demandas de las sociedades del siglo XXI.” *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*: 2009, 35, 87-96. Web: https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/22596/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
4. **Cardini, Alejandra, Bergamaschi, Andrea, D’Alessandre, Vanesa, Torre, Esteban y Ollivier, Agustina.** “Educar en tiempos de pandemia. Entre el aislamiento y la distancia social. Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC)”. 2020: s.p. Web: <https://www.cippec.org/publicacion/educar-en-tiempos-de-pandemia/>
5. **Centro de Estudios Mineduc.** “Impacto del COVID 19 en los resultados de aprendizaje y escolaridad en Chile.” Centro de Estudios del Ministerio de Educación. 2020: s.p. Web: <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/112721598898527225/impacto-del-covid-19-en-los-resultados-de-aprendizaje-y-escolaridad-en-chile-analisis-con-base-en-herramienta-de-simulacion-proporcionada-por-el-banco-mundial>
6. **CEPAL UNESCO (2020).** Informe COVID-19 La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Web: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>
7. **CTERA.** Encuesta Nacional Salud y condiciones de trabajo docente en tiempos de emergencia sanitaria COVID19. Informe Final. Septiembre 2020:s.p. Web: <https://bit.ly/3fwdEYs>
8. **Crisol-Moya, Emilio, Herrera-Nieves, Liliana y Montes-Soldado, Rosana.** “Educación virtual para todos: una revisión sistemática”. *Education in the Knowledge Society*, 2020, 21 (15) 1-13. Web: <https://revistas.usal.es/index.php/eks/article/view/eks20202115/22477>
9. **Common Sense Media.** “The Common Sense census: Media use by kids age zero to eight. A Special Population: Children Under Two”. 2017: s.p. Web: <https://www.commonsensemedia.org/research/the-common-sense-census-media-use-by-kids-age-zero-to-eight-2017>
10. **Denzin, Norman y Giardina, Michael.** *Qualitative inquiry and the politics of evidence*. London: Routledge. 2009.
11. **Di Gropello, Emanuel.** “Los costos de la COVID-19 en la educación de América Latina: actuar ahora para garantizar el futuro de nuestros niños.” 2020: s.p. Web: <https://blogs.worldbank.org/es/latinamerica/los-costos-de-la-covid-19-en-la-educacion-de-america-latina-actuar-ahora-para>
12. **Glaser, Barney y Strauss, Anselm.** *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. London: Aldine Publishing Company. 1967.
13. **González Soto, Ángel-Pío y Farnós Miró, Juan Domingo.** “Usabilidad y accesibilidad para un e-learning inclusivo.” *Revista Educación Inclusiva* 2009: 2 (1), 49-60. Web: <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/26/25>
14. **Konstan, Joseph y Riedl, John.** “Recommender systems: from algorithms to user experience.” *User Modeling and User-Adapted Interaction*: 2012 (22), 101-123. DOI 10.1007/s11257-011-9112-x
15. **Kriscautzky Laxague, Marina.** “Lectura y tecnologías de información y comunicación en la primera infancia: ¿una relación productiva?” En CERLALC (ed.) *Dossier lectura digital en la primera infancia*: 2019, 26-38. Web: <https://cerlalc.org/publicaciones/dossier-lectura-digital-en-la-primera-infancia/>

16. L'Ecuyer, Catherine. "El uso de las tecnologías digitales en la primera infancia: entre eslóganes y recomendaciones pediátricas." En CERLALC (ed.). *Dossier lectura digital en la primera infancia*: 2019, 7-25. Web: <https://cerlalc.org/publicaciones/dosier-lectura-digital-en-la-primera-infancia/>
17. Lins Ribero, Gustavo. "'Descotidianizar' el mundo. La pandemia como evento crítico, sus revelaciones y (re)interpretaciones". *Desacatos*: 2021: 65, 106-123.
18. López López, Pedro y Samek, Toni. "Inclusión digital: un nuevo derecho humano." *Educación y biblioteca: revista de documentación y recursos didácticos*: 2009: 172, 114-118.
19. Puigross, Adriana. "Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina." En Dussel, Inés, Ferrante, Patricia, Pulfer, Darío (Ed(s)) - *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. UNIPE: Editorial Universitaria, 2020.
20. OECD (2020). Education at a Glance. Web: https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/EAG2020_COVID%20Brochure%20ES.pdf
21. Ra, Chaelin, Cho, Junham, Stone, Matthew, De La Cerda, Julianne, Goldenson, Nicholas, Moroney, Elizabeth y Leventhal, Adam. "Association of Digital Media Use With Subsequent Symptoms of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Among Adolescents." *JAMA*, 2018: 320 (3), 255.
22. Ragnedda, Massimo. *The Third Digital Divide: A Weberian Approach to Digital Inequalities*. London: Routledge, 2017.
23. Rivera Vargas, Pablo y Cobo, Cristóbal. "Plan Ceibal en Uruguay: una política pública que conecta inclusión e innovación." En Rivera-Vargas, P., Muñoz-Saavedra, J., Morales Olivares, R. y Butendieck-Hijerra, S. (ed.) *Políticas Públicas para la Equidad Social*. Universidad de Santiago de Chile. 2018, 13-29. Web: <https://ddd.uab.cat/record/199376>
24. Srnicek, Nick. *Capitalismo de plataformas*. Buenos Aires: Caja negra. 2018.
25. Stevens Martin, Black, Lisa y Alessio, Laura. "PAS Media Contacts: Handheld Screen Time Linked with Speech Delays in Young Children." *Pediatric Academy Societies Meeting*. 2017. Web: <https://www.pas-meeting.org/wp-content/uploads/PAS-2698024-Birken-Ma-Screens-Speech-Delays-PAS-17-FINAL.pdf>
26. Strauss, Anselm y Corbin, Juliet. *Bases de la investigación cualitativa*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia. 2002.
27. UNESCO IESAL. COVID-19 y educación superior: de los efectos inmediatos al día después. 2020: s.p. Web: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375125>
28. Varela Ferrío, José. *La brecha digital en España. Estudio sobre desigualdad postergada*. Madrid: Comisión Ejecutiva Confederal de UGT. Secretaría de Participación Sindical e Institucional. 2015: s.p. Web: http://portal.ugt.org/Brecha_Digital/BRECHADIGITAL_WEB.pdf
29. Villafuerte, Paola. "Educación en tiempos de pandemia: COVID 19 y equidad en el aprendizaje." *Portal del Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey*. 2020: s.p. Web: <https://observatorio.tec.mx/edu-news/educacion-en-tiempos-de-pandemia-covid19>
30. Zuboff, Shossana. *The Age of Surveillance Capitalism. The fight for a Human Future at the New Frontier of Power*. London: Profile Books. 2009.