



Maestría en Enseñanza en Escenarios Digitales

Asociación de Universidades Sur Andina

# **EL ROL DOCENTE EN PANDEMIA: ENTRE LO DOMÉSTICO Y LO ESCOLAR**

**TRABAJO INTEGRADOR FINAL**

Maestranda: María Belén SALÚM, 21899992, profmariabelensalum@gmail.com Directora:  
Dra. Jusmeidy Zambrano

UNdeC | noviembre | 2021



## DEDICATORIA

La presente tesis se la dedico a mis hijos por ser los pilares fundamentales de mi vida, por su paciencia, apoyo, confianza y amor. Gracias por apoyarme y apuntalarme para cumplir mis objetivos y desafíos como persona y estudiante. A mis padres que desde algún lugar del cielo me sostienen la mano y me dan las fuerzas necesarias para seguir cada día. Y a todos aquellos que de alguna manera siempre estuvieron presentes cuidándome brindándome aliento.

## AGRADECIMIENTOS

Al concluir una etapa más en esta constante búsqueda de crecimiento personal y profesional, veo hacia atrás y siento la necesidad de agradecer a todos los que fueron parte fundamental de este proceso:

A mi Directora de tesis la Dra. Jusmeidy Zambrano, por el acompañamiento constante en la realización de esta tesis, por su apoyo y empatía que contribuyeron a que aprendiera mucho más que lo estudiado en el proyecto ya que nunca escatimó en compartir toda su sabiduría y por siempre impulsarme a crecer en el ámbito académico con nuevos desafíos.

A mi compañera y amiga del alma Andrea Agüero ya que a lo largo de esta maestría construimos una amistad con lazos indestructibles.

A mis compañeros de estudio porque supimos apuntarnos en momentos que pretendíamos caer.

A todos los profesores que compartieron este recorrido de enseñanza y aprendizaje.

A Gabriel Quiroga Salomón por su apoyo incondicional a lo largo de estos años de cursado.

Y nuevamente a mis hijos, por los momentos que les quité para dedicarme al estudio. Es difícil trabajar, estudiar y cumplir con las demandas de 4 hijos, pero también sé que mi esfuerzo es para ellos un ejemplo de que en la vida los sueños se alcanzan solo con sacrificio y dedicación.

## EL ROL DOCENTE EN PANDEMIA: ENTRE LO DOMÉSTICO Y LO ESCOLAR

**Autora: Salúm, María Belén;**  
**UNdeC, Maestría en Enseñanza en Escenarios Digitales,**  
**[profmariabelensalum@gmail.com](mailto:profmariabelensalum@gmail.com)**  
**Directora: Zambrano Jusmeidy, UNdeC**

### RESUMEN

Este estudio surgió en un momento histórico atravesado por una crisis sanitaria, económica y social, lo que produjo que la escuela se convirtiera repentina y obligatoriamente en un espacio abstracto donde docentes y estudiantes se contactaron de diversas formas desde la virtualidad. En general, los artículos sobre educación y pandemia que atienden al estado del arte, abordan las problemáticas que se presentaron en la educación a partir del análisis de variados escenarios que debieron adecuarse ante el cierre de las instituciones educativas y el impacto que sufrió el proceso de enseñanza y aprendizaje ante la invisibilización de la institución como lugar de encuentro, también se examina el impacto educativo de la pandemia a partir de la suspensión presencial de clases y de la creación de modalidades de aprendizaje remoto con el resultado de una eficacia variable, sus efectos sanitarios y económicos como resultado de un aumento de las condiciones de pobreza. En este marco este trabajo de investigación de tesis tiene como objetivo analizar cómo se reconfiguraron los nuevos roles docentes en el escenario virtual doméstico que se implementó a causa de la pandemia COVID19 tomando como referencia para la investigación el periodo marzo/2020 – diciembre 2020. En el mismo se presentan los datos preliminares que permitieron conocer la situación de los docentes ante la convivencia de lo hogareño y lo laboral en un ámbito común durante la pandemia en su momento de mayor tensión (Nov/Dic 2020) y los datos obtenidos mediante entrevistas que permitieron ahondar en las experiencias vividas por los sujetos (Agosto/2021). En este estudio de carácter cualitativo de corte descriptivo se tomaron como sujetos de investigación los y las 29 docentes pertenecientes a dos instituciones rurales de la localidad de Pituil (La Rioja). Para recolectar estos datos se implementó un cuestionario online y una entrevista presencial. Este trabajo puso de manifiesto paradójicamente que no son los recursos digitales ni la conectividad el punto central de las debilidades que transitaron los docentes rurales durante la pandemia en relación con la continuidad pedagógica a partir del análisis basado en recurrencias sino más bien el eje se desplazó prioritariamente hacia la reconfiguración de su rol docente y las alternativas posibles para sostener la vinculación con los estudiantes quienes se encontraban en una situación desfavorecida. Los resultados muestran que los docentes en virtud del aislamiento preventivo y obligatorio vieron sus vidas personales y profesionales puestas en tensión por la multiplicidad de roles que desempeñaron en un ámbito común el que, la mayoría, compartía con su familia. Los datos obtenidos de esta instancia presentan nuevas aristas para seguir investigando en pos de arbitrar acciones para contribuir con la permanencia en el tiempo de las tecnologías en el aula.

**Palabras claves:** Múltiple rol docente - Reconfiguración rol docente - Cotidiano/escolar - Virtualidad - Pandemia y educación

## ÍNDICE

<a href="#">Dedicatoria</a>	1
<a href="#">Agradecimientos</a>	2
<a href="#">Resumen</a>	3
Índice	4
1. Capítulo I: Tema	
1.1. <a href="#">Justificación</a>	6
1.2. <a href="#">Identificación del Problema</a>	9
1.3. <a href="#">Objetivos</a>	10
2. Capítulo II: Marco Teórico	
2.1. <a href="#">Revisión de antecedentes</a>	12
2.2. <a href="#">Marco Teórico</a>	19
3. Capítulo III: Propuesta Metodológica	
3.1. <a href="#">Diseño del Estudio</a>	37
3.2. <a href="#">Contexto de Estudio</a>	37
3.3. <a href="#">Sujetos de Investigación</a>	38
3.4. <a href="#">Recolección de datos</a>	39
4. Capítulo IV: Resultados	
4.1. <a href="#">Reconfiguración del Rol docente</a>	42
4.1.1. <a href="#">Formación previa de los docentes</a>	43
4.1.2. <a href="#">Sentimientos experimentados con la irrupción de la pandemia</a>	45
4.1.3. <a href="#">Relación docente-alumno</a>	45
4.1.4. <a href="#">Carga horaria</a>	48
4.2. <a href="#">Entre lo doméstico y lo escolar</a>	50
4.2.1. <a href="#">Experiencias de la cotidianidad</a>	52
4.3. <a href="#">Conectividad y dispositivos tecnológicos disponibles en pandemia</a>	53
5. Capítulo V: <a href="#">Conclusiones</a>	58
<a href="#">Bibliografía</a>	61
<a href="#">Anexos</a>	

# CAPÍTULO I: TEMA

## 1.1. Justificación

Argentina y el mundo entero están pasando, en estos momentos, por un hito que quedará marcado en la historia de la humanidad: aislamiento, cierre de instituciones educativas, gubernamentales, comercios, transporte y toda aquella actividad que promueva el aglomeramiento humano están prohibidas a fin de evitar el contagio y preservar la salud de las personas.

La definición de pandemia, según la OMS (2020), incluye a la de epidemia, que es la aparición repentina de una enfermedad que afecta a gran parte de la población, pero extendida a muchos países independientemente de la letalidad. En Argentina, la pandemia de coronavirus es la segunda en lo que va del siglo XXI, ya que la primera fue la gripe A, en junio de 2009 (CAEME, 2020).

En este sentido, según el decreto N° 348 de la provincia de La Rioja con fecha 15 de marzo de 2020, el decreto F.E.P. N° 345/20, el Decreto de Necesidad y Urgencia del P.E.N. N° 260/20, la pandemia declarada por la Organización Mundial de la Salud por la afección generada por el virus COVID- 19, la epidemia nacional por la afección del dengue, y; considerando: que atento a la situación sanitaria a nivel internacional provocada por la pandemia generada por el virus COVID-19 y a nivel nacional y local causada por el virus del dengue, resulta menester intensificar las medidas pertinentes para resguardar la salud pública de los habitantes de la Provincia. Por ello, y en uso de las facultades otorgadas por el Artículo 126° de la Constitución Provincial; el Gobernador de la Provincia decreta: Artículo 1°. - Suspéndase en el ámbito de la Provincia de La Rioja hasta el 22 de marzo de 2020 el dictado de clases de todos los niveles en instituciones educativas de gestión estatal y privada. Artículo 2°. - Instrúyase al Ministerio de Educación de la Provincia a implementar los mecanismos adecuados para asegurar la continuidad del proceso de enseñanza-aprendizaje mientras duren las medidas de emergencia adoptadas (Boletín Oficial. Pcia. de la Rioja. 2020)

Pese a que la sociedad ya ha padecido otras situaciones como esta, hacía tiempo que no se tomaban medidas de aislamiento sanitarias como en este momento, por lo que se puede advertir que ninguna persona estaba preparada para transitar una situación así. En este sentido, la educación no quedó exenta, pues docentes y alumnos se encontraron virtualmente sin poder compartir la cotidianeidad del encuentro en la escuela, en el aula es ahí donde la virtualidad asume el rol protagónico en un nuevo modo de enseñar, aprender y acompañar.

La centralidad de la escuela en la sociedad contemporánea es innegable, no sólo en términos de la función específica ligada a la transmisión de bienes culturales, sino como organizadora de la vida cotidiana. En la escuela tiene lugar el encuentro entre sujetos con múltiples trayectorias e historias: estudiantes, docentes, directivos, equipos técnicos, personal de ordenanza, familias y comunidad. Además de los aprendizajes de contenidos disciplinares, estos encuentros con otras y otros posibilitan experiencias y aprendizajes vinculados con la socialización, el ejercicio de la convivencia democrática, el reconocimiento de la dimensión colectiva y cooperativa en las interacciones sociales, entre otros múltiples y valiosos aspectos (ICIEC, 2020).

Para llevar a cabo la continuidad pedagógica se debe asumir que la educación es encuentro y vínculo entre aprender, es actuar dialógicamente desde y con el otro. Desde esta perspectiva, la presencia en la escuela es indiscutida y fundamental en el quehacer pedagógico. El impacto de las tecnologías en las prácticas sociales también interpela el concepto de presencialidad, tema controversial, pero a su vez indispensable. Son dos escenarios diferentes, pero necesarios a la vez. Los escenarios digitales nos posibilitan presencia, encuentro, vínculo, es lo primero que deberemos lograr para avanzar en los procesos de educación virtual. (Ozollo, 2020).

Si bien desde hace mucho tiempo se busca que la tecnología forme parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje la irrupción de éstas en el ámbito educativo se vio afectada por desconocimientos técnicos, incompreensión del funcionamiento y las bondades de los dispositivos, recursos y herramientas; problemas de conectividad; problemas de accesibilidad; entre otros. Informarginalidad, brecha tecnológica, exclusión digital o brecha digital, son sólo algunos de los términos usados para caracterizar un grupo, muy amplio, de personas que cada vez se encuentran más lejos de disfrutar los beneficios de las tecnologías de información y comunicación (López, 2013).

De tal manera que ante esta nueva situación sanitaria es importante comprender cómo se reconfigura el rol del docente y cómo se repiensen las múltiples funciones que los mismos asumen dentro y fuera de las instituciones educativas. La pregunta que surge de esta situación es cómo se organiza una persona frente a roles tan diversos en un espacio común, es decir, el docente simultáneamente hace frente a su profesión, a su rol de padre, madre, hijo, cuidador de otros; lleva a cabo las tareas del hogar; se ocupa de lo exterior; se cuida de la pandemia; etc. Como plantea Dussel (2020) en una conversación virtual hoy se presentan nuevas condiciones de enseñanza donde el permanecer en el hogar hace que los espacios se confundan dando lugar a una casa/escuela multifunción con un docente con múltiples y variados roles; lo que invita a analizar el impacto que este nuevo escenario provoca en la práctica de enseñanza para luego, en un futuro cercano, poder generar acciones institucionales para que estas experiencias sirvan para construir nuevos caminos y no para dejarlos enterrados en el olvido.

En este marco, la escuela se advierte como una institución ambivalente, atravesada por tensiones y contradicciones que no son disfuncionales, sino que son parte de su ontología histórica, y cuya estabilidad es producto de numerosas acciones de distintos agentes que no pueden darse por descontadas (Dussel, 2017).

Es el principio de la ubicuidad (presente en las tecnologías desde mucho antes de la pandemia) el que prima en este nuevo escenario entendida esta como la característica de estar en todo momento y lugar al mismo tiempo (Fidalgo, 2013). Según Burbules (2012) el acceso a este entorno de aprendizaje ubicuo es bastante desigual: personas con ciertos recursos económicos, personas que viven en ciertas partes del mundo, personas con mejor educación, personas que viven en ciudades y así sucesivamente, ya están viviendo de este modo. Muchos otros, claramente, no lo están. Esta es una preocupación grave en torno a la equidad. Pero puede ser que a medida que la conectividad inalámbrica se convierta en una utilidad gratuita, verdaderamente ubicua, disponible para todo el mundo y también a medida que el tamaño y el costo de los dispositivos a través de los cuales se accede a internet y a los contenidos de la nube sigan bajando, más y más gente va a tener acceso a ellos. Las personas con mejor educación y mayores habilidades tecnológicas aún obtendrán mayores beneficios de ellos, pero por lo menos se asegurará un nivel básico de acceso como un piso común. Esta desigualdad que plantea el autor se pone de manifiesto en el contexto rural donde se desarrolla la investigación ya que la accesibilidad y conectividad son limitadas.

Este trabajo buscó ahondar en las vivencias del docente en este nuevo escenario digital, donde en muchos casos era casi impensado situarse. Se buscó conocer cómo se posiciona frente a la multiplicidad de roles que desempeña casi en simultáneo, qué siente, como trabaja con su clase desde su hogar, en que tiempos, y como estas muchas inquietudes más que surgieron en el recorrido de la investigación.

Se situó este estudio en conocer el quehacer docente en pandemia entre marzo de 2020 y diciembre del mismo año de docentes ubicados geográficamente en una zona rural donde la principal actividad es la agricultura. Todos ellos con muy dispares conocimientos tecnológicos y



acceso a tecnologías que va desde aquellos que no saben ni encender una computadora a otros que las adoptan para irse apropiando poco a poco de ellas. Los alumnos se caracterizan por presentar altos índices de ausentismo en épocas de producción, sobriedad, problemas de conectividad y acceso, entre otras.

El problema de estas brechas digitales va mucho más allá de la imposibilidad de contar con acceso a las plataformas tecnológicas, sino que es un asunto que tiene importantes implicaciones cognitivas, sociales y culturales. En palabras de López (2013), una de las estrategias para reducir las brechas tecnológicas y cognitivas es emprender acciones formativas que tiendan hacia el empoderamiento de las personas a partir del uso crítico de los recursos digitales.

Por ello, para poder emprender acciones futuras, debemos conocer cómo afectó la virtualidad la cotidianeidad de cada docente ya que la situación de pandemia y cierre preventivo de las escuelas llevó a que se arbitren medidas en la totalidad de docentes de nivel secundario y superior de trabajo no solo mediante aulas virtuales sino también a través de grupos de WhatsApp, videoconferencias, correos electrónicos y todo aquello que está relacionado con la virtualidad sin haber podido considerar previamente la real condición de cada sujeto para enfrentarlo.

La pregunta que es inevitable hacerse es sobre el después, qué ocurrirá con esta pseudo apropiación de las TIC ya que el futuro de estas puede oscilar entre el abandono o la inquietud por aprender e incorporar en la práctica más y mejores herramientas para que la virtualidad y de esta manera se convierta en una aliada hacia la mejora de la calidad de la educación que tanto pregonamos, pero bien sabemos que si no conocemos el hoy nunca podremos intervenir en un futuro a corto plazo. En el artículo “El silencio como ausencia pedagógica” publicado por Brenner (2020) se plantea que: por razones de conocimiento público, la escuela pública en Argentina también sufre de la cuarentena. A partir de aquí, los docentes “son instruidos normativamente” para que utilicen ciertas plataformas a fin de continuar con el proceso de enseñanza-aprendizaje. El problema acontece cuando “se instruye” para usar plataformas tales como, por ejemplo, *Google classroom*. Nadie de quienes tienen potestad de hacerlo alertan sobre el perfil pedagógico de la misma, mientras cada docente hace lo que puede, bien o mal, con mayor o menor empeño. Pareciera que no existiera otro tipo de tecnología educativa, más humana, lo que no es cierto. *Google classroom* se impone ante la urgencia, lo cual también es comprensible, aunque ello, en un futuro debiera dar pie para revisar todas las prácticas pedagógico-didácticas en el aula de la escuela pública. Sin embargo, al respecto, acontece el “silencio” de quienes son responsables en el establecimiento de condiciones laborales/pedagógicas más humanas.

De las políticas que se implementen una vez que concluya esta situación en el mundo, va a depender el futuro de la inserción real de la TIC en Educación por lo que se requiere de una intervención comprometida en cada institución educativa para que este flagelo provoque cambios positivos en cada sujeto, no solo a nivel personal sino también en el ámbito de trabajo. Esto solo puede lograrse si se analizan las experiencias de lo vivido por el cuerpo docente, se los motiva y alienta a corregir aquello que no estuvo tan bien y a potenciar las acciones que resultaron válidas y pertinentes compartiendo las mismas con pares para generar un crecimiento colectivo.

Solo el trabajo conjunto, articulado y colaborativo puede contribuir a tener una nueva mirada sobre este escenario digital que nos toca recorrer para estar a la altura de lo que esta sociedad de la comunicación y nuestros alumnos demandan de la enseñanza actual.

## 1.2 Identificación del problema

La pandemia de la COVID-19 según Reimers (2021) impactó considerablemente los sistemas educativos de Iberoamérica, por lo que es previsible que dicho impacto defina no solo el curso de la educación, sino las condiciones sociales, económicas y políticas en esta región durante los años venideros. Por una parte, es posible que las pérdidas de oportunidad educativa resultantes de la pandemia produzcan un retroceso en materia de acceso y calidad, al menos en los países de Latinoamérica. Por otra parte, la crisis educativa creada por la pandemia podría animar un ciclo de reformas educativas, que permitan hacer a la educación más incluyente y relevante a las necesidades de un mundo complicado por otros efectos de la pandemia.

Esta experiencia basada en un entorno virtual de enseñanza y aprendizaje se concreta en un momento donde no todos los actores involucrados contaban con las capacidades que demanda el repensar la pedagogía y la didáctica desde el hogar y mediante el uso de las nuevas tecnologías. La ubicuidad protagonista de este nuevo escenario, entendida como una nueva configuración de los tiempos y espacios dedicados al quehacer laboral en pandemia, generó que la labor docente se extendiera a full time, desdibujando los roles de una persona en un mismo ámbito donde debe desempeñarlos simultáneamente.

Ante esta nueva situación sanitaria es importante comprender cómo se reconfigura el rol del docente y cómo se repiensen las múltiples funciones que los mismos asumen dentro y fuera de las instituciones educativas.

Dussel (2020) alude sobre el tema como un derrumbe de la diferenciación de espacios que produce el confinamiento, cuando de repente la casa (y a veces la habitación) son multifunción.

Para ello, se tomaron como sujetos de investigación a los docentes de nivel secundario y superior de la localidad Pituil, ya que ambas instituciones nos aportan datos no solo de la problemática planteada sino de las características de la misma en un entorno rural donde, en cierta medida, las limitaciones de conectividad son fluctuantes.

Pensar la escuela rural requiere tomar en consideración el territorio en el que se localiza, así como los sujetos involucrados en sus actividades por ello, el ahondar sobre las experiencias de los actores ante la obligatoriedad de llevar adelante clase virtuales, consultas por whatsapp, mails, redes sociales etc en un espacio privado como el hogar es relevante para conocer y planificar posteriores acciones que permitan la inserción de las nuevas tecnologías de manera permanente en un nuevo escenario educativo.

Cabe mencionar que la localidad de Pituil se acogió a la normativa vigente a nivel provincial conforme el Decreto 348 mencionado anteriormente.

Para algunos, según Dussel (2020) este escenario anticipa lo que será la educación del futuro, de aprendizajes ubicuos, sin espacios escolares específicos y sin tiempos programados (“justo-a-medida” del usuario). Se dice que el futuro es hoy, que hoy comienza el nuevo paradigma que demostrará que la escuela es una institución obsoleta y los maestros molestan en el acceso directo de niños y jóvenes al conocimiento. Pero están otros que tienen la visión opuesta. Para ellos este es un escenario distópico, parecido al sálvese quien pueda, que llevará a la pérdida de la dimensión pública y común de la escolarización y tendrá graves consecuencias en sociedades profundamente desiguales, porque unos acceden a plataformas y acompañamiento de primer nivel y otros tienen que arreglárselas con pocos impresos o charlas por WhatsApp.

El investigar sobre esta temática permitió obtener datos reales de las experiencias y necesidades individuales y colectivas, lo que servirá de cimientos para la concreción de acciones que tiendan

a revertir las problemáticas detectadas a fin de que las tecnologías se conviertan en un aliado del quehacer docente tomando como base las preguntas de investigación ¿cómo se reconfigura el rol del docente y cómo se repiensen las múltiples funciones que los docentes asumen dentro y fuera de las instituciones educativas? Es decir, este trabajo buscó ahondar en las vivencias del docente en este nuevo escenario digital, donde en muchos casos era casi impensado situarse. Se buscó conocer cómo se posiciona frente a la multiplicidad de roles que desempeña casi en simultáneo, qué siente, como trabaja con su clase desde su hogar, en que tiempos, y como estas muchas inquietudes más que surgieron en el recorrido de la investigación.

### **1.3 Objetivos**

#### **Objetivo general**

Analizar cómo se reconfiguraron los nuevos roles docentes en el escenario virtual doméstico que se implementó a causa de la pandemia COVID19

#### **Objetivos específicos**

- Conocer en qué medida la virtualidad impacta en la práctica docente en un contexto de pandemia.
- Indagar sobre el uso de los tiempos y recursos digitales de cada docente puestos al servicio del quehacer pedagógico
- Identificar las fortalezas y debilidades del proceso formativo que el docente estableció ante la multiplicidad de roles desarrollados en un espacio comunicativo personal y/o familiar.

# CAPÍTULO II

## MARCO TEÓRICO

## 2. CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

### 2.1 Revisión de antecedentes

En Argentina y el mundo existe una copiosa cantidad de investigaciones en relación con el tema de educación y pandemia, ubicuidad, escenarios virtuales de aprendizaje. Muchos de ellos nacieron a partir de la aparición del Covid-19 que marcó un escenario casi impensado para la educación debido al cierre de las instituciones educativas y una reorganización escolar a fin de garantizar la continuidad pedagógica de los alumnos/as de todos los niveles del sistema educativo formal e informal.

En general, los artículos sobre educación y pandemia abordan las problemáticas que se presentaron en la educación a partir del análisis de variados escenarios que debieron adecuarse ante el cierre de las instituciones educativas y el impacto que sufrió el proceso de enseñanza y aprendizaje ante la invisibilización de la institución como lugar de encuentro (Odorica, 2020). Reimers (2021) por su parte examina el impacto educativo de la pandemia a partir de la suspensión presencial de clases y de la creación de modalidades de aprendizaje remoto con el resultado de una eficacia variable también analiza sus efectos sanitarios y económicos como resultado de un aumento de las condiciones de pobreza. Este artículo es importante debido a que amplía la noción del impacto educativo de la covid-19 en distintas zonas de América Latina pudiendo de esta manera interpolar con lo que ocurrido en la Argentina ampliando el panorama de análisis a partir de las distintas políticas educativas en pos del aumento de oportunidades de las mismas llevadas a cabo durante las últimas décadas. Ferrarelli (2020) habla del aterrizaje forzoso en la virtualidad a causa del cierre de las instituciones educativas por la pandemia de la Covid-19 y las consecuentes medidas que debieron tomar los docentes para dar continuidad al ciclo lectivo. Este panorama se completa con la visión de Álvarez y otros (2020) en el artículo donde se plasma una investigación sobre la Segregación Educativa en Tiempos de Pandemia: Balance de las Acciones Iniciales durante el Aislamiento Social por el Covid-19 en Argentina.

En el artículo “Pandemia y educación superior” (2020) de Odorica, Imanol se analiza la paralización de las actividades en el nivel superior a causa de la pandemia por Covid-19. La encuesta internacional de la International Association of Universities (iau, Marinoni et al., 2020) proporciona datos interesantes sobre las tendencias de la educación superior mundial en el contexto de la pandemia. Un resumen de los resultados principales muestra que (selección y traducción de la encuesta, pp. 11-12): El 80% de las instituciones de educación superior (ies) que respondieron a la encuesta (señalan que la crisis del covid-19 tendrá un impacto importante en la inscripción de estudiantes nacionales e internacionales, con efectos negativos especialmente en las ies privadas. · Poco menos de la mitad (48%) indican que sus gobiernos han tomado acciones de apoyo para mitigar los efectos de la crisis, en la educación superior, especialmente para completar el año académico” (p. 11). · Casi todas las ies reportan que el covid-19 ha afectado la enseñanza-aprendizaje y que la educación en línea ha sustituido a la presencial. Este cambio ha planteado enormes retos tecnológicos, pedagógicos y de competencias. También consideran que representa una “oportunidad importante para proponer posibilidades de aprendizajes más flexibles, explorar aprendizajes híbridos o mezclados y combinar aprendizajes sincrónicos y asincrónicos” (p. 11). · Casi 90% de las ies encuestadas señalan que ha habido un impacto negativo en la movilidad internacional de estudiantes, aunque este es diferenciado entre instituciones. La mayoría de las ies declaran que tienen planes de contingencia para mitigar este

impacto. En contraste, 60% reportan que se ha incrementado la movilidad virtual o alguna otra forma de aprendizaje colaborativo en línea, como alternativas a la movilidad física. En suma — como resulta esperable de un proceso de esta magnitud a nivel mundial, regional, nacional y local— la pandemia del covid-19 ha afectado profundamente a las instituciones, actores y procesos que tienen lugar en la educación superior. Como en otros espacios y actividades de la sociedad se han producido afectaciones y cambios cuya duración y trascendencia son difíciles de prever. Parece conveniente, sin embargo, superar una primera etapa de reacciones obligadas, inevitablemente apresuradas y aceleradas, para dar paso a reflexiones cuidadosas sobre el futuro de la educación superior. En México estas reflexiones deben compaginar demandas, proyectos e iniciativas de cambio que estaban teniendo lugar antes de que se desatara la crisis del covid-19, con los análisis de las transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales que serán resultados de la propia crisis.

El artículo “Oportunidades educativas y la pandemia de la Covid-19 en América Latina” (2021) por Fernando Reimers, examina el impacto educativo de la pandemia; bien, vía sus efectos sanitarios y económicos, como resultado de un aumento de las condiciones de pobreza; y bien, vía suspensión presencial de clases y de la creación de modalidades de aprendizaje remoto con el resultado de una eficacia variable y, en particular, de limitada eficacia para mantener las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes con menores ingresos. Los artículos que se incluyen en este monográfico son el resultado de varios estudios empíricos realizados en iberoamérica para conocer de qué forma los diversos arreglos para mantener las oportunidades educativas durante la pandemia fueron percibidos y experimentados por los estudiantes, los profesores y los administradores educativos. En respuesta a la convocatoria a este número monográfico se recibieron 156 artículos. La tesis central de este capítulo es que la pandemia inicia la quinta ola de transformación de los sistemas educativos de América Latina incrementando las brechas de oportunidad educativa entre alumnos de distintas clases sociales y nacionalidad y aumentando también con ello la necesidad de mayor relevancia de los sistemas educativos para atender a los desafíos sociales políticos y económicos de la región que la pandemia a su vez ha complicado. Aquí se pone de relevancia que más allá de las obvias pérdidas de vidas, económicas y educativas creadas por la pandemia paradójicamente ella también ha activado un gran potencial de innovación y tal vez creado una mayor conciencia de la urgencia de atender a estas brechas educativas generadas por la pandemia. Reimers sostiene que más allá de los efectos individuales y comunitarios de la pandemia en los estudiantes, los maestros y el personal escolar la pandemia también afectó a la administración de los sistemas educativos y de las escuelas. Cargados con múltiples demandas nuevas para las que no estaban preparados y en muchos casos con recursos inadecuados, la capacidad de los líderes y de los administradores de la educación disminuyó considerablemente. Como resultado se redujo la capacidad para atender las operaciones de rutina y apoyo de las escuelas y de gestionar programas.

Cómo reflexión Reimers plantea que la creación de formas alternativas de impartir educación durante la emergencia brinda una oportunidad para la innovación y la creatividad, una oportunidad que muchos maestros aprovecharon demostrando mucho profesionalismo. Es necesario comprender mejor las condiciones organizacionales que desencadenaron tal creatividad y profesionalismo ya que pueden representar un valioso dividendo generando por esta pandemia que podría ser útil para el futuro.

El artículo “Educación: de la pandemia a las estrategias panmedia” (2020) de Mariana Ferrerelli aborda la situación desconocida que surge a partir de la pandemia cuando los muros de la escuela



se esfuman conformándose la misma en el ámbito del hogar, debiéndose de este modo reconfigurar los roles tanto de los alumnos, como de los docentes y de las prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Ferrarelli habla de un aterrizaje forzoso a la virtualidad cuando la presencialidad física se ve suprimida. En ese sentido, la autora expresa que el trabajo docente no consiste en replicar la labor áulica, sino que necesita una profunda transformación a fin de acompañar a los alumnos en la construcción de su propio aprendizaje.

También comenta que la pandemia nos dejó un gran aprendizaje “podemos seguir presentes para nuestros alumnos, cerca para acompañar y ayudarlos a aprender...en una suerte de presencia virtual. Sin embargo, esto viene en paralelo al sentimiento de angustia e impotencia ante los alumnos que por la situación socioeconómica se ven cada vez más alejados de la escuela. Un camino que contribuya en parte a subsanar esta brecha es contemplar la flexibilidad y la singularidad aplicada a la enseñanza apela a abrir múltiples caminos y trayectorias espacio temporales y diseñar opciones de trabajo que puedan aprovechar las fortalezas individuales.

Por otra parte, la autora también aborda las distintas plataformas que permiten llegar al estudiante asumiendo que lo ideal sería escenarios sincrónicos con tareas. También considera valioso el contacto vía mail o whatsapp. No obstante, sostiene que es imperiosa la necesidad de implementar una plataforma educativa, gratuita, segura, amigable que libere a los docentes de la presión de buscar aplicaciones gratuitas, con parámetros de seguridad dudosos y con políticas de manejo de datos poco claros.

Para concluir Ferrarelli aduce que panmedia supone una ética, un compromiso para llegar al otro no solo desde lo pedagógico sino también desde la fibra misma de nuestra humanidad.

El artículo “Segregación Educativa en Tiempos de Pandemia: Balance de las Acciones Iniciales durante el Aislamiento Social por el Covid-19 en Argentina” (2020) de Marisa Álvarez y otros aborda la interrupción forzosa del dictado de clases presenciales y un conjunto de acciones dispuestas por las autoridades nacionales, provinciales e institucionales para el mantenimiento de cierto orden de continuidad, en el que se recurrió en primer término al uso de tecnologías para sustituir la presencialidad. Este documento hace un análisis de las primeras intervenciones y los efectos que estas acciones pudieran generar sobre la segmentación educativa ya existente.

Una de las consecuencias que impone el aislamiento es la reducción de los márgenes de decisiones institucionales y de docentes. ¿Cuáles son las posibilidades de las escuelas y los docentes de programar su enseñanza cuando estos no disponen ni de los dispositivos ni de los materiales habituales del aula? Es aquí donde las diferencias sociales, económicas y culturales se tornan en puentes o barreras en relación con la accesibilidad y el derecho a la educación. Este es el foco de atención donde debiera asentarse el debate teórico acerca del campo curricular y también el de la política y administración del currículum, en una situación de la gravedad como la actual.

En la actividad presencial, el espacio de participación se encuentra atravesado por la inmediatez de la acción que es constitutiva de la naturaleza del aula. Ahora bien, en las propuestas a distancia existe una pérdida o transmutación de los espacios de interacción que deben ser considerados por quienes administran las propuestas de enseñanza. Esa pérdida se torna más profunda cuando los estudiantes destinatarios no cuentan con los recursos suficientes para desplegar todas sus potencialidades, inquietudes, dudas y formas de resolución adoptadas. La segregación en su forma cultural aumenta en su dimensión.

Las opciones desplegadas por las distintas instancias del gobierno para paliar el aislamiento, y asegurar la comunicación entre los diversos actores institucionales, estuvieron basadas en las tecnologías informáticas y de comunicación.

En este trabajo se realizó un recorte temporal (las acciones llevadas a cabo desde los niveles centrales y desde el grupo de escuelas seleccionadas en los días inmediatamente previos al decreto de aislamiento obligatorio y en los primeros quince días) y espacial (escuelas pertenecientes al área metropolitana de Buenos Aires), seleccionando dentro de dicho universo instituciones del sector público y privado y que atiendan a grupos de clase baja, media y alta. Los criterios con que fueron seleccionadas las escuelas, fue por localización y características de población que atienden, así como también por el tipo de gestión, estatal o privada. La selección de escuelas fue intencional.

El estudio comprendió en primer término el análisis de documentación con el objetivo de analizar el devenir de las acciones de política y su correspondiente concretización. Al respecto se consideraron los Decretos presidenciales, las Resoluciones del Ministerio Nacional, y Resoluciones del Ministerio de Educación y Comunicados de autoridades nacionales y de la CABA referidas al tema, entre el 3 y el 31 de marzo de 2020. El trabajo de campo se completó con entrevistas a docentes y directivos, en tanto protagonistas de la implementación de las políticas educativas de las jurisdicciones. A tales efectos, se construyó un cuestionario que les fue aplicado para abordar los siguientes temas: características de las escuelas, acciones tomadas, disponibilidad de tecnología y su mediación y rol de directivos y de la administración del sistema educativo.

Finalmente, la reflexión acerca del curso de las acciones en el ámbito educativo en este breve período pone de manifiesto la segregación escolar en Argentina (preexistente a la situación de excepcionalidad). Esta evidencia podría ser utilizada por las administraciones educativas para la toma de decisiones a futuro orientadas a la formulación de políticas para la generación de una educación más inclusiva, justa e igualitaria. En ese sentido, poner en primer plano las condiciones de partida respecto de las capacidades que tienen las escuelas para la innovación es un aspecto central que no puede ser invisibilizado. Para comprender y evaluar las acciones es necesario volver a poner el eje en la función de la escuela: la distribución social del conocimiento. Paradójicamente, mientras los sistemas educativos creados en siglo XIX se preocupan por su expansión y cobertura, sin necesidad de explicitar cómo lograrlas, hoy aparece la distribución del saber como un mecanismo restringido, donde prevalece la responsabilidad de la familia en disponer o no de computadora u otro dispositivo para tener acceso a bienes simbólicos y culturales.

Los estudios sobre la educación ubicua, a diferencia de los sobre pandemia, datan de mayor antigüedad, ya que la ubicuidad es un tema que se viene estudiando hace muchos años a partir de la postura que se puede aprender en todo tiempo y espacio. Los artículos seleccionados abordan la ubicuidad desde distintas miradas: encaminado hacia una recopilación bibliográfica y/o desde el punto de vista de las tecnologías educativas (Báez, 2019), es decir, se analizan los aspectos tecnológicos de educación ubicua desde múltiples autores y variables como el acceso a dispositivos, el uso de herramientas ya desarrolladas, el ambiente de enseñanza y la infraestructura en un contexto especial donde han desaparecido temporalmente los límites corpóreos de la escuela trasladándolos a un entorno netamente virtual de aprendizaje. También se analizan las problemáticas de la virtualización y la ubicuidad de las relaciones sociales contemporáneas y los diferentes tipos de respuestas generadas por la educación (Ortega, 2021). Desde esta mirada la



tecnología permite dotar de virtualización a los entornos físicos y hacer corpóreos a los virtuales. Así es posible que todos puedan coincidir en un mismo entorno virtual en el que comparten experiencias sincrónicas y asincrónicas.

Por su parte, Dussell (2020), plantea la ubicuidad desde la perspectiva de la sincronización de los calendarios y pedagogías traduciéndose en pedagogías uniformes dejando de lado las diferencias. El pensar al quiebre de la sincronía como un paso a la singularidad y a la mayor autonomía individual es una mirada que puede contribuir a enriquecer las acciones pos pandemia a partir de la idea de que existen diversas formas de estar juntos pese a la distancia.

El artículo “Una mirada a la Educación Ubicua” (2019) de Báez, Carmen Inés y Clunie, Clifton Eduardo tiene como objetivo llevar adelante una revisión bibliográfica, es decir, presentar al lector una síntesis de diferentes aspectos que pueden abarcarse y ser tenidos en cuenta a la hora de implementar un proceso de formación ubicua. El enfoque principal se da desde dos aspectos principales, el primero encaminado hacia con textos referentes a la parte educativa y el segundo se abarca desde el punto de vista de las tecnologías de la información. Basada en la definición propuesta y en experiencias descritas en la literatura técnica sobre el tema de educación ubicua, donde se sustentan diferentes perspectivas, se presenta una clasificación de los diferentes aspectos que se pueden tener en cuenta para implementar un proceso de formación U-learning. El artículo presenta un estado de arte acerca de la identificación de cuatro aspectos principales que deben ser tenidos en cuenta para la adecuada inclusión de la educación ubicua en un proceso de formación los cuatro aspectos identificados son: áreas de conocimiento en las cuales se puede aplicar, niveles educativos en los que se puede implementar, tecnologías de la información que facilitan la implementación de recursos digitales para realizar este tipo de aprendizaje y se mencionan modelos de aprendizaje que intervienen en el aprendizaje ubicuo.

El artículo “Retos de la Educación contemporánea ante la virtualización y ubicuidad de los entornos sociales” (2021) de Ortega, Diosvany; Acosta, Celio Luis; Ortega, Fernando y Díaz, Yosefint tuvo como objetivo identificar los principales retos de la educación ante el actual panorama de la virtualización y ubicuidad de las relaciones sociales, Para lograrlo partieron de caracterizar la virtualización y la ubicuidad de las relaciones sociales contemporáneas así como las respuestas de la educación ante este panorama. Para ello fueron analizados 25 informes de instituciones como ONU, UNESCO, CEPAL entre otras. Posteriormente fueron identificados retos a partir de un análisis cruzado de problemáticas de la virtualización y la ubicuidad de las relaciones sociales contemporáneas con los diferentes tipos de respuestas generadas por la educación. Los retos identificados son: reducción de la triple brecha digital de acceso, uso y enfoque, desarrollo de una ciudadanía ubicua que propicie la sostenibilidad, empleo ético de datos para promover el desarrollo humano, desarrollo del pensamiento crítico y creativo frente a la paradoja de la sobreinformación y el reduccionismo, humanización de las relaciones con las tecnologías, y generación de una didáctica desarrolladora en entornos ubicuos.

El artículo “Sincronías y asincronías en la pedagogía de la igualdad” (2020) escrito por Inés Dussel indaga en cómo la pandemia trastocó la vida escolar en muchos sentidos, aunque el más claro fue la irrupción de las clases presenciales y el pedido de sostener la actividad educativa en los hogares. Esta situación pone de manifiesto la desigualdad de las condiciones familiares tanto en términos de espacios y equipamiento tecnológico digital como en términos de los apoyos que las familias puedan darle a sus hijos e hijas; también sobre la fragilidad del vínculo con la escuela en sectores importantes de la población. El objetivo de la reflexión de la autora es explorar algunos

de los presupuestos sobre los que se fundó no solamente la propuesta escolar de la modernidad, sino también su crítica, y porque puede contribuir abrir algunas reflexiones sobre la escuela por la pandemia. Surge aquí la pregunta que se plantea es ¿que extrañamos de esa coordinación de tiempos y espacios tan particular? ¿de dónde viene esa convicción de que la escuela necesita sincronicidad?

Los estudios sobre estrategias y continuidad pedagógica se proponen analizar los procesos de acompañamiento pedagógico, la reconfiguración del rol docente y la gestión política en el marco de la suspensión de clases presenciales y el retorno a las aulas a partir del estudio de las condiciones y condicionantes del trabajo docente en contextos de excepcionalidad (Gluz, 2021). Por su parte, Boude (2021) reflexiona sobre la reconfiguración del ambiente de enseñanza a partir de la mediación de las TIC lo que trae aparejada una necesaria reestructuración o reconfiguración del rol del docente. El artículo de Ramírez (2020) aborda la importancia de la mediación tecnopedagógica en los entornos virtuales de aprendizaje en el marco de la educación superior. Diversos autores sostienen en el artículo, que tanto la interacción sincrónica como asincrónica en los AVA incluyen elementos constitutivos relacionados con las interacciones y los recursos (Herrera, 2006) entre los que se encuentran textos, imágenes, hipertexto o multimedia; los factores físicos como la iluminación, mobiliario, lugar y equipo, así como los factores psicológicos que involucra la mediación cognitiva a través de la interacción de las TIC.

El artículo “Continuidad pedagógica en Pandemia. Un estudio sobre la intensificación del trabajo docente en contextos de desigualdad” (2021) de Gluz, Nora; Ochoa, Marcelo, Cáceres, Verónica; Martínez Del Sel, Valeria y Sisti, Pablo el cual tuvo como objetivo discutir la gestión política de la pandemia en el campo escolar, con foco en el nivel secundario, atendiendo a la heterogeneidad de las condiciones laborales docentes, reconfiguradas frente a la dilución de las fronteras entre trabajo y hogar, lo que significó la superposición de las tareas docentes y de cuidado de personas a cargo y de las condiciones sociosanitarias y materiales de vida del hogar y las relativas al ámbito laboral. Las reflexiones aquí vertidas son producto del proyecto de investigación “Condiciones y condicionantes del trabajo docente en el nivel secundario en contextos de pandemia. De la presencialidad a la virtualidad obligada” Se trata de una investigación cuali-cuantitativa, que se propuso analizar los procesos de acompañamiento pedagógico en el marco de la suspensión de clases presenciales y el retorno a las aulas a partir del estudio de las condiciones y condicionantes del trabajo docente en contextos de excepcionalidad en el nivel secundario común de la provincia de Buenos Aires. Para el artículo, primero se relevaron y analizaron fuentes secundarias sistematizadas en el censo de población, hogares y viviendas y en estadísticas propias de la provincia que permiten dar cuenta de la heterogeneidad y vulnerabilidad sociosanitaria. En segundo lugar, se recuperaron los resultados de una encuesta autoadministrada dirigida a los docentes de nivel secundario común que trabajan en 4 distritos de la provincia de Buenos Aires que son representativos de la heterogeneidad del territorio bonaerense. La encuesta relevó información relacionada a componentes del hogar, características de las viviendas, acceso a dispositivos tecnológicos, conexión a internet, ingresos, trabajo no remunerado, trabajo pedagógico, entre otros.

El artículo “Desarrollo de competencias a través de un ambiente de aprendizaje mediado por TIC en educación superior” (2011) de Boude, Oscar y Medina, Antonio tuvo como objetivo identificar las competencias que alcanzan los estudiantes de enfermería y medicina en un ambiente de aprendizaje mediado por TIC. Para ello se recurrió al estudio de múltiples casos ya que este permite comprender las prácticas y relaciones que se dan en un ambiente de aprendizaje. Se

trabajó con 22 estudiantes de la facultad de enfermería y 100 estudiantes de medicina. La recolección de los datos se realizó mediante la aplicación de una línea de base pre-pos, observaciones no participativas, foros de discusión, reportes y entrevistas semiestructuradas diseñadas con el fin de conocer comportamientos, maneras de hacer, percepciones, concepciones y reflexiones de los estudiantes sobre la experiencia. Los datos recolectados en la línea de base se analizaron mediante estadística descriptiva. Desde el punto de vista docente se analizó cómo éste se transforma en un facilitador del proceso plantea retos y genera situaciones de desequilibrio que motivan al grupo a iniciar una actividad colaborativa.

El artículo “Estrategias de mediación tecnopedagógicas en los ambientes virtuales de aprendizaje” (2020) de Ramírez, Moramay; Cortés, Elizabeth y Díaz, Angelina presenta los resultados de una investigación sobre la importancia de establecer estrategias de mediación tecnopedagógicas cuando se implementa un ambiente virtual de aprendizaje (AVA). El objetivo es mejorar la eficiencia de una plataforma de tutoría virtual en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante estrategias aplicadas al modelo de tutoría virtual de una universidad tecnológica. En esta investigación se utilizó un enfoque mixto, mediante el cual se constataron datos tanto en la parte cualitativa como en la cuantitativa. En la primera se generaron las estrategias y en la segunda se diseñó un instrumento para medir la eficiencia de las estrategias de mediación tecnopedagógica empleadas en la plataforma virtual (PTV). Las estrategias de mediación tecnopedagógica fueron creadas en un grupo focal integrado por ocho participantes que colaboraron en el proyecto, expertos en áreas como tutoría, pedagogía, TIC, contenidos y AVA. El uso de la técnica cualitativa fue útil para analizar opiniones combinadas, contradicciones u otros datos que surgen de la interacción entre las personas. En cuanto a la parte cuantitativa, la población considerada fue de doce tutores que han participado previamente en la PTV y pueden comparar, con objetividad, los cambios realizados. La muestra fue seleccionada de modo intencional, ya que en este ciclo se pusieron en práctica las mejoras en cuanto a la mediación tecnopedagógica en la PTV.

El artículo “Pedagogía de la Interrupción. Un salto hacia afuera” (2020) de Silvia Duschatzky aborda una perspectiva diferente de cómo la pandemia hizo de la conectividad la garantía para el acceso a la educación. Para Duschatzky es tiempo de una pedagogía de la interrupción: detenerse a pensar qué es la escuela y qué significa el rol docente cuando la jerarquía se disuelve en un rectángulo más del aula virtual.

El artículo plantea que las inflexiones que sacuden lo habitual han provocado un acertado olvido. Ya no necesariamente asociar aprendizaje a espacio áulico, atención a un cuerpo sentado que posa su mirada hacia un centro pre-establecido, tarea a respuesta esperada, docente a aparato parlante, sino disposición a encarar las consecuencias de conjugar elementos que no teníamos costumbre de vincular. La idea de interrupción no abona una propuesta que nos salve de una supuesta oscuridad, no intenta plantearse como vigilia crítica emancipadora. Se trata de escuchar la experiencia sensible que nos avisa que eso que hasta ahora nos resultaba posible se nos vuelve imposible. Y para salir del impasse nos propone darle acogida a lo “intruso” para pensar desde sus reverberancias cómo hacer para que algo inédito exista.

En conclusión, la autora relata una faceta de la pandemia desde la realidad visible de los actores involucrados, los nuevos y disímiles escenarios de enseñanza y aprendizaje, las falencias, los actos heroicos, las consecuencias de la imposibilidad del contacto físico en el ámbito natural de la institución escolar quizá con una crudeza que nos lleva a replantear el rol docente desde los

aspectos que nutren el saber y no desde las superfluidades que la escuela ha mantenido durante siglos.

El artículo “La escuela necesita una reorganización de fondo” (2015) de Judith Kalman tiene como objetivo pensar la escuela desde otra perspectiva, sin perder su esencia de transmitir conocimientos, dejando a un costado el esquema tradicional del docente como dueño del saber y el alumno mero receptor de los mismos.

Para la autora, reorganizar significa repensar la relación con el conocimiento, sabiendo que el conocimiento no es una entidad o un artefacto terminado sino algo que se construye, y para un profesor significa pensar qué deben reflexionar los alumnos para construir ese conocimiento.

En relación a la tecnología la autora plantea que, si trabajamos con las *tecnologías* con el mismo criterio que con una hoja de papel, no tiene mucho sentido. La idea es que la tecnología que tenemos ahora aporte elementos que no teníamos antes, para relacionarnos con el conocimiento de manera diferente.

Es decir, si utilizamos las tecnología aplicando el paradigma tradicional como una mera transposición del papel a la pantalla la misma resultaría inútil, lo que hay que replantearse es un cambio hacia una nueva forma de enseñar donde el alumno se transforme es un sujeto activo, con hambre de ahondar en mayores conocimientos, con la independencia necesaria para promover su autoaprendizaje, es ahí donde las tecnologías cobran vida, crean lazos, promueven la búsqueda activa y el aprendizaje colaborativo.

## 2.2 Marco teórico

El contexto actual de pandemia posiciona a la educación ante un nuevo escenario donde aparecen en la escena la virtualidad y la ubicuidad como protagonistas en la mediación de la enseñanza los cuales se ven atravesados por el múltiple rol que el docente debe desempeñar en un espacio que no es la escuela sino su propio lugar de residencia del que emergen en muchas ocasiones tareas y funciones inherentes a su cotidianidad personal y familiar.

En este apartado se desarrollarán las siguientes categorías teóricas: la virtualización de la educación en pandemia, el rol docente en pandemia y la relación pedagógica en contextos rurales y la ubicuidad y la reconfiguración del espacio escolar.

### 2.2.1 La Virtualización de la Educación en pandemia

La pandemia del coronavirus trasladó la escuela al hogar a fin de dar continuidad a la trayectoria educativa de los alumnos en tiempos de excepción, en este marco, la Lic. en Comunicación por la UBA Mariana Ferrarelli (2020) expone que la situación de pandemia colocó a todo el sistema educativo a pensar cómo recomponer la relación pedagógica en situación de virtualidad, sobre el supuesto quizás de que es posible una suerte de traslado “lineal” de la misma situación de aula a la conectividad a través de las pantallas, aplicaciones, dispositivos.

La virtualización tomó protagonismo de manera intempestiva en la relación entre docentes y alumnos a partir de la pandemia mientras que la vida cotidiana se modificó abruptamente y la presencialidad física se vio reducida al contacto con los miembros convivientes del hogar a causa

del aislamiento preventivo y obligatorio en una suerte de contacto con los demás a través de las pantallas.

En este contexto se puso de manifiesto el pasaje de la presencialidad física a la presencialidad virtual, aunque en muchas ocasiones la brecha digital y cultural existente en los distintos estratos sociales, no permite encontrar el camino más adecuado para lograr estar cerca a pesar de la distancia en todas las relaciones interpersonales.

Si nos centramos en el trabajo docente, específicamente se ha comprobado que la virtualidad no consiste en replicar nuestro trabajo en el aula física, sino que se requiere un cambio en la formulación de las propuestas que ofrecemos a nuestros alumnos y alumnas. Hay una profunda transformación en los formatos mediante los cuales acompañamos a los estudiantes para la construcción de su propio aprendizaje.

Por supuesto que hay una infinidad de contextos en donde no solo se suspende la presencialidad física sino también la virtual. Y esto es debido a una variedad de factores de orden económico, social y cultural. Se genera mucha angustia e impotencia en varios colegas que sienten que sus alumnos se alejan de las posibilidades y del acceso a la continuidad educativa. Lamentablemente el tipo y cantidad de dispositivos disponibles que cada estudiante tiene en su casa, la calidad de la conexión a internet, cuán permeables y colaborativos son los adultos de su entorno con su aprendizaje y sus necesidades, son todas variables que como docentes no podemos controlar. Este es el punto en donde debe insertarse la política pública para recomponer vínculos y prácticas que favorezcan la equidad y el derecho a una educación de calidad (Ferrarelli, 2020).

Como puede advertirse, la pandemia trae aparejada una realidad colmada de desigualdades sociales, económicas, culturales, educativas, entre otras a partir de las cuales es necesario generar desde los distintos ámbitos estrategias que tiendan a que la grieta social imperante en el país desde hace décadas no se profundice y excluya cada vez a más individuos o familias en condición de vulnerabilidad.

Asegurar que las políticas de gobierno van a generar acciones que favorezcan la igualdad es un ideal que aún no se puede visualizar, no obstante, si cada uno establece acciones personales comprometidas con el otro puede que esta nueva relación mediada por las pantallas cambie el posicionamiento de que pueda en el futuro existir una nueva realidad a partir de darle a los dispositivos una función de unión, acercamiento y vínculo y no un mero instrumento de distracción personal.

En educación, la pandemia desnuda una realidad y expone una gran paleta de desigualdades educativas: por un lado, encontramos concentración de buenas escuelas con trayectorias enriquecidas y fértiles en algunos barrios, y escuelas pobres, débiles, con docentes que hacen lo que pueden con escasísimos recursos, en otros (Ferrarelli, 2020).

Lloyd (2020) adhiere a esta postura aduciendo que la pandemia de covid-19 ha exacerbado las ya muy conocidas desigualdades educativas en México y en otros países. Ante la necesidad de cancelar las clases presenciales por el virus, el gobierno mexicano y las instituciones educativas han acudido a una variedad de tecnologías en un intento por seguir brindando educación a más de 36 millones de niños y adultos en el país. Sin embargo, la nueva oferta virtual enfrenta serias limitantes, dificultades y cuestionamientos éticos, sobre todo en cuanto a la equidad del modelo. Entre los factores que condicionan el acceso a una educación de calidad en línea son: la clase social, la raza, la etnia, el género, la ubicación geográfica y el tipo de institución educativa a la que pertenecen.



Y volvemos al mismo punto de inflexión, la brecha digital término utilizado para referirse a la desigualdad en el acceso a las TIC que no puede dejar de contemplar aspectos relacionados con el uso y apropiación de las tecnologías, incluyendo las capacidades y habilidades digitales de las personas, los valores que se asocian a su uso y los factores políticos y económicos que inciden en su distribución, entre otros.

Es así que, durante mucho tiempo, la educación mediada por tecnologías —en las que se incluyen medios de comunicación análogos y digitales— ha sido desestimada por diversos agentes sociales, entre los que se encuentran los tomadores de decisiones y diseñadores de políticas públicas, pasando por directivos escolares, profesorado y padres de familia. Hasta aquí parecería que —aunque nos lleve tiempo y recursos de todo tipo—, eventualmente, incorporaremos los medios y las TIC a la educación formal, pues es la exigencia en la sociedad de la información y el conocimiento. Pero ¿qué pasaría si por alguna razón todos los centros educativos del país tuvieran que cerrar y nos viéramos obligados a permanecer en nuestra casa por más de 60 días? ¿Cómo usaríamos estas tecnologías —digitales y análogas— en las interacciones sociales diarias, en la búsqueda de información, en la comunicación y para continuar con los procesos de enseñanza-aprendizaje que niños, niñas y jóvenes tuvieron que suspender de súbito? ¿Estaríamos preparados para hacerlo? Aunque este escenario parece de ciencia ficción, lo estamos experimentando con la aparición y dispersión del virus sars-cov-2 en todo el mundo (Trejo, 2020).

La incorporación de las Nuevas Tecnologías de Información y Comunicación (NTIC) en las actividades cotidianas toma cada vez más fuerza. Las NTIC no se consideran ajenas a prácticamente ningún proceso que requiera manejo y procesamiento de información, ni tampoco se restringen a un solo campo profesional. La educación no escapa a esta realidad. La incorporación de la tecnología en los procesos educativos se vislumbra como algo más que una moda, y toma cada vez más relevancia en la oferta académica de las instituciones de educación. Además, se ha evolucionado en la manera de plantear y abordar las actividades educativas de modalidad presencial hacia aquellas en que esta presencialidad es escasa, como la bimodalidad, o nula, como la virtualidad. Los espacios virtuales de aprendizaje favorecen aspectos que la presencialidad limita o simplemente no contempla. Entre estas facilidades de la virtualidad, las más relevantes se asocian con el rompimiento de la barrera de la distancia, la rigidez de los horarios y la facilidad de la distribución del tiempo de estudio sumado a la posibilidad de combinarla con las múltiples ocupaciones que conlleva el estilo de vida moderno. Estos atractivos elementos hacen de este tipo de aprendizaje uno cada vez más apetecido entre los estudiantes y profesionales que buscan mejorar sus destrezas, habilidades y conocimientos generales o profesionales. En los procesos virtuales debe prevalecer la comunicación fluida y efectiva, en una atmósfera cálida y con un acompañamiento constante de las actividades que realizan los participantes. Para esto se hace necesario definir un protocolo de comunicación, denominado netiqueta o etiqueta en la red, a efectos de que lo plano que pueda ser la comunicación entre computadoras se favorezca con la cercanía y calidez entre los interlocutores. Todo esto sin perder de vista el aprovechamiento de los recursos tecnológicos disponibles, con la apropiada selección de las bondades de la sociedad del conocimiento (Moreira, 2014).

La virtualidad como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje es algo que como planteaba Moreira en 2014 era una demanda pendiente en el sistema educativo a fin de generar nuevas y variadas estrategias a acompañamiento, seguimiento y contención de los alumnos sin embargo su camino fue lento, con avances y retrocesos, sin una decisión formal que llevara a que todos los actores instituciones independientemente de sus posicionamientos tuvieran que implementar de manera efectiva, se plantearon programas como el 1 a 1 a fin de buscar una equidad entregando a cada alumno una computadora, se capacitó a los docentes para el trabajo virtual pero no se logra

una efectiva inserción de las nuevas tecnologías a lo largo de los años. Se aduce que la pandemia vino a interpelar el rol docente con un escenario nuevo, desconocido para algunos lo cual a razón de las políticas implementadas podría pensarse que no es tan así, la pandemia obligó a todos a amigarse y adaptarse a un hecho que fue largamente anunciado por lo que buscar culpas o culpables no genera ningún beneficio, lo que se debe ahora es no permitir que estos escenarios virtuales vuelvan a olvidarse o quedar retardados. Los momentos vividos por la crisis sanitaria deben abrir nuevos caminos de oportunidad reconociendo que transitamos una era marcada por el avance de la comunicación y la información mediante el uso continuo y permanente de internet.

En este sentido Igarza (2016) en su proyecto “Ubicuidad y movilidad. Factores críticos para repensar la educación” nos plantea desde lo cotidiano el impacto de la virtualidad y la ubicuidad en la vida social: las personas saben que no estar conectado es altamente riesgoso para su desempeño social y laboral. Las tecnologías digitales de naturaleza computacional son, después de la imprenta, el ferrocarril y la electricidad, el encuentro de mayor significación de las tecnologías con la sociedad. Pero, a diferencia de la electricidad, las TICs no transportan una corriente inerte sino información, es decir, saberes y poderes. Las TICs no son autónomas, no adquieren significación sino es por el tipo de recepción y adaptación que le confiere la sociedad, la que le ofrecerán entonces las prácticas sociales, la cultura y la política. Lo que cuenta en definitiva es qué hace la sociedad, qué capacidad tiene de conducir y de apropiarse de ellas (p.4). Ahora, la experiencia del usuario es cada vez más dependiente de la conectividad, de sus costos, sus servicios, su disponibilidad, su flexibilidad y su capacidad de proveer una ubicuidad adaptada a la era de la movilidad. El usuario no solo desea que el contenido esté accesible simultáneamente en todas las pantallas posibles (concepto tradicional de ubicuidad), sino que además busca usufructuar de todo “su” tiempo sin repeticiones, sin retrocesos.

En síntesis, hoy en día el docente tiene muchos materiales y recursos a su alcance para lograr una enseñanza de calidad de sus estudiantes. No obstante “la principal limitación que impide el avance educativo, urge profundizar el análisis y tomar decisiones superadoras” (Igarza, R). Para lograr un aprendizaje significativo se requiere de docentes capacitados que contribuyan a la creación de nuevas metodologías, materiales, recursos y técnicas para facilitar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y que lo que aprendan sea aplicable a su vida personal, académica y profesional.

## 2.2.2 El rol docente en pandemia y la relación pedagógica en contextos rurales

La Argentina y el mundo entero se encuentra en este momento en una situación de pandemia que atraviesa a toda la sociedad y como parte de ella a la escuela; esto llevó a que un colectivo de autores plasme su visión sobre esta crisis en un compendio bibliográfico denominado “Educación y pandemia”.

La pandemia producida por el coronavirus, al cerrar las instituciones educativas como espacios físicos, canceló su lado creativo; es decir, sus potencialidades liberadoras. Lo que quedó es parte de su función reguladora básica: certificar y crear ciclos etarios. De ahí la urgencia por “salvar” el año escolar y la creación de las “Carpetas de Experiencias”, que no serán más que verificación y calificación de la tarea realizada. En este sentido, la escuela conserva su función calendárica de algunos ciclos sociales. También se conserva activa como reguladora social durante la pandemia, por su historia y por toda la inercia que acarrea, a escala global, la escuela capitalista. Esta historia, por ejemplo, le ha permitido saltar al mundo digital de manera rápida, brinco lleno de traspies, pero brinco al fin y al cabo. Esto se debe a que la educación y la propia escolarización han tenido al mundo digital y las nuevas tecnologías como una de sus preocupaciones en los últimos 50 años.

Desde perspectivas sociológicas, la academia ha demostrado cómo la brecha digital es parte constitutiva de la desigualdad educativa. Dicha desigualdad se está acrecentando en la actual crisis sanitaria. A pesar de que el paso completo de la escuela como lugar físico a un espacio virtual y familiar es completamente nuevo, la historia escolar muestra que su relación con las TIC no lo es tanto (Plá, 2020).

Para este propósito, Internet es el aliado clave para superar las barreras de distancia y tiempo de la educación convencional (Cabero y Ruiz-Palmero, 2018; y Hernández, 2017). No obstante, se requiere potenciar el aprendizaje guiado y empático, creativo y eficaz para complementar la información y recursos didácticos de la red (Moro, Dupotey y Salgado, 2019).

Es necesario cuidar que la educación como proceso formativo se mantenga evitando caer en la transferencia de información que se ha observado en la educación despersonalizada, y optar por modelos educativos flexibles (Villafuerte, 2019) para ratificar la formación humanizadora. A este punto, se cita una frase que Paulo Freire dedicó a los docentes en 1997: “Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (p. 47).

El reto para el sistema educativo ante el COVID-19 es conducir esta crisis a un aprendizaje significativo y constructivo en vez del debilitamiento del estudiante y en el peor de los casos a su deserción. Mientras se tenga la posibilidad de trabajar en línea, por medio del teléfono o mediante un folleto guía de estudios el docente es llamado al cumplimiento de la misión de educar, de promover el pensamiento crítico y perfilar valores en la nueva ciudadanía a nivel global.

En ese sentido, las personas que enfrentan una crisis suelen manifestar síntomas en niveles más graves, tales como cansancio y agotamiento, desamparo, confusión, síntomas físicos, ansiedad, desorganización del funcionamiento en sus relaciones laborales, familiares y sociales, etc. La experiencia ha enseñado que las acciones deben ir encaminadas a una intervención restauradora o de rehabilitación emocional del docente, ya que el papel de los docentes no queda limitado a la contemplación, ni al quebranto ante la crisis del COVID-19.

Los docentes ahora más que nunca deben cumplir un papel esperanzador para la homeostasis de las comunidades locales, de sus estudiantes y de ellos mismos. Pero, también se repotencia aquel viejo reto: sea el estudiante el responsable de su propio aprendizaje.

Duschatzky (2021) nos lleva a repensarnos en un rol docente diferente, resignificado, reconfigurado donde se pone en tensión al sujeto que enseña y al que aprende, la autora en su artículo “Pedagogía de la interrupción” expresa que nos interesa el pedido de lxs pibes de tomar clase desde la cama, no el automatismo que indica que una clase solo sucede desde la posición sentada en el espacio “adecuado”. Nos interesa la argucia de esa maestra jujeña armando una comunicación epistolar con su alumno que migra hacia la alta zona rural al verse impedido el trabajo de su madre en la feria del pueblo. Nos interesa su atención que aprovecha al agente sanitario para que funcione de nexos. No así las quejas que ponen la mira en la imposibilidad de contacto con el niño, por las dificultades conectivas de la ruralidad. Nos interesa “la escuela en la nube” insólito nicho de encuentro entre maestrxs e investigadores que pescan juntos las lateralidades equívocas a los “ojos” del formato de continuidad pedagógica virtual. Nos interesan los equívocos.

De las palabras de la autora resuena la necesidad de reconfigurar un rol docente que realmente atienda las necesidades de cada alumno desde su individualidad y no desde una obligación de dar continuidad pedagógica en un marco de excepcionalidad utilizando las bondades de la educación virtual solo para el traspaso de información o contenidos.



Ahora la pregunta que surge es ¿interpela el contexto el rol docente? ¿es lo mismo ser docente en el campo que en la ciudad?

El pensamiento es atrapado por esas dislocaciones, volcado a un devenir que no entiende de intencionalidades. Cuando nos dejamos tomar por la rareza de una clase que acontece en el colectivo o por la astucia de una maestra que hace alianza con un agente sanitario para enviar cartas a su alumno afincado en lo alto de las sierras jujeñas o por el ansia de esa pequeña que añora el cuerpo a cuerpo con objetos de su jardín, estamos en un estado casi de ensoñación en el cual no opera la frontera entre realidad y ficción, correcto o incorrecto. Más bien nuestro pensamiento balbuceante se ha vuelto pieza o engranaje de lo que lo ha cazado.

Es esa aventura que explora consecuencias lo que hace que los focos de interés no se posen en el carácter novedoso, espectacular, extraordinario, particular, colorido, anécdota excepcional de pandemia...sino en la sospecha o la tentativa de atrapar en los gestos que “saltan afuera” la “promesa” que anida en la nimiedad. “Promesa” de alteración, que resquebraja el suelo de un modo de existencia regido por un voluntarismo que se niega a interrogar los actuales modos de vida inerciales.

Una pedagogía de la interrupción es un acto no un argumento. Acto cuya eficacia consiste en la infección de nuestras relaciones con el mundo. Como toda infección nada sabemos del alcance de su propagación en el cuerpo social, nada de las invenciones de las que somos capaces movidos por los límites que nos impone la inoculación de un elemento extraño. Tal vez la hierba crezca cuando la convalecencia que acontece, sometida al encuentro de fuerzas divergentes, nos dé el impulso de saltar afuera de un funcionamiento automático. Tal vez nada de esto y la inmunización sea la ganadora separándonos de una actividad que interroge las formas no jerárquicas de relacionarnos a toda escala con lo vivo.

Los dichos de la autora llevan a ahondar en la idea de enseñar en la ruralidad, siendo necesario definir la educación rural como la modalidad del sistema educativo de los niveles de educación inicial, primaria y secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales" (Artículo n° 49 de la Ley de Educación Nacional). En la Argentina desde 1914 para definir oficialmente lo “rural” se usa un criterio estrictamente demográfico: todo espacio social que tenga hasta 2000 habitantes.

Las versiones tradicionales de la ruralidad definían a lo rural ‘por defecto’ en relación con lo urbano y plantean una fuerte dicotomía entre ambos contextos. Según estos enfoques lo rural se caracterizaba por un escaso desarrollo tecnológico, por el mundo del trabajo ligado exclusivamente a lo agropecuario, por sectores de baja densidad de población relativamente aislados, por grupos sociales homogéneos en sus aspectos culturales, por disponer de bajas condiciones de bienestar. Desde esta mirada, se desvalorizaba lo rural, quedando lo urbano del lado del progreso.

Este enfoque de lo rural como opuesto a lo urbano no da cuenta de otros fenómenos que definen a los espacios rurales y vuelven borrosos los límites entre ambos contextos. El desarrollo de actividades no agropecuarias como industrias y servicios; la creciente diversidad de ocupaciones de la población rural, incluso en actividades no agrarias como por ejemplo en la prestación de servicios informáticos, en la producción de artesanías, en la construcción, en turismo; la revalorización del campo como un lugar de residencia permanente o temporánea (hoteles, parques temáticos, turismo de estancias, turismo aventura); la creciente preocupación por el tema ambiental y el desarrollo de prácticas orientadas a la sostenibilidad ambiental; el avance de la

biotecnología en materia de productos agrarios; la mayor integración de la cadena agroproductiva y comercial con organizaciones instaladas en el ámbito rural, en las ciudades y pueblos, y en el extranjero; la extensión de las comunicaciones en sectores aislados geográficamente; son solo algunas de las características de muchos contextos rurales actualmente.

En la Argentina desde 1914 para definir oficialmente lo “rural” se usa un criterio estrictamente demográfico: todo espacio social que tenga hasta 2000 habitantes. Sin embargo, algunos de los fenómenos planteados en los párrafos precedentes dan cuenta de la heterogénea realidad que inunda los contextos rurales. “Y es esta heterogeneidad de 7 situaciones que lleva a muchos autores (Medeiros Marques, 2002) a la necesidad de plantear, en contra de la dicotomía urbano-rural, la existencia de un continuo de situaciones, un gradiente de posibilidades. Sobre la existencia de este gradiente - que en los extremos mantendría una cierta dicotomía entre lo ‘muy rural’ y lo ‘muy urbano’- existe evidentemente un acuerdo, que borraría las dificultades de definición” (Reboratti y Castro, 2008).

Reboratti y Castro (2008) proponen una posible caracterización de los espacios rurales considerando al menos tres elementos: a) la relación con el medio natural, ya sea a través del uso de los recursos y servicios naturales para la producción agropecuaria como por su aprovechamiento en otro tipo de actividades, como la recreación y la residencia; b) la poca densidad de población relativa, si bien enmarcada dentro de una gran variabilidad de situaciones, pero claramente diferenciada de la urbana si se utilizan escalas detalladas; c) la existencia de redes territoriales que articulen los ámbitos dispersos y los centros poblados de diferente tamaño, estando éstos, según sea la situación, fuertemente integrados al medio rural. Se hace imperioso entonces cambiar el foco de análisis de la ruralidad, abandonar la idea de lo rural como un sector económico de la producción e introducir la categoría de territorio, “entendido este como espacio construido por los grupos sociales a través de sus trayectorias (identidad) y de las interacciones que los vinculan entre sí. El territorio no es un escenario estático, sino un campo de relaciones cambiantes, de manera tal que, cuando las relaciones cambian, se transforma el territorio y sus posibilidades de representación” (Plencovich, 2009)<sup>2</sup>. En esta misma línea, otros enfoques enfatizan que es necesario mirar lo rural desde lo rural, con sus especificidades, similitudes y complejidades, con variadas dinámicas económicas, algunas efímeras otras duraderas, en continua transformación. En síntesis, una definición universal de lo rural parece poco adecuada; la caracterización de lo rural como categoría residual de lo urbano desvaloriza el desarrollo del propio contexto; la remisión a lo natural, sano, ausente de tensiones es una mirada reduccionista y bucólica del ámbito rural... Es necesario entonces renovar la interpretación de la ruralidad teniendo en cuenta las variadas dinámicas que se desarrollan en cada territorio atendiendo a las particularidades históricas, sociales, culturales, ambientales, institucionales.

Es importante en este momento describir sintéticamente las características del contexto en que se enmarca la investigación para comprender lo que se presenta en el marco teórico.

La localidad de Pituil es una localidad del Departamento Famatina, en el norte de la provincia de La Rioja. Cuenta con un hospital, cuatro establecimientos educativos (jardín de infantes, primario, secundario, jóvenes y adultos y nivel superior), un museo arqueológico y la Iglesia Santo Domingo de Guzmán.



Imagen 1

Colegio Secundario de Pituil - Fuente la investigadora



Imagen 2

Instituto Sup. de Form. Técnico Profesional - Fuente la Investigadora

El nombre de la localidad derivaría de la expresión quechua que significa "*lugar de la flauta*" o "*pueblo de la flauta*". Es una de las localidades más pobladas del departamento de Famatina. Cuenta con 849 habitantes (Indec, 2010), sin embargo, no cuenta con medios de transporte urbanos ni interurbanos.

Pituil es una localidad típicamente rural. A menudo las parcelas destinadas a cultivos están integradas dentro de los mismos predios que las viviendas, aún en cercanías del centro de la localidad. Los principales cultivos son olivos, vides y nogales, que basan su desarrollo en un sistema tradicional de riego, utilizando acequias y canales en muchos casos históricos.

En este punto y habiendo contextualizado la investigación, resulta importante retomar Duschatzky (2021) y replantearnos si una pedagogía de la interrupción implica un salto afuera de los automatismos, si lo que recoge no son las perlas diseminadas de un rosario para hilvanarlos según su representación, si se interesa por las ruinas y fragmentos entonces podemos pensarla como un trazado de temporalidades, territorios y afectividades. Temporalidades en tanto experiencias de un tiempo "para nada", desprovisto de finalidades no así de consistencias; territorios como el trazado de circunstancias concretas devenidas de la singularidad de problemas; afectividades como la gestación de lazos deseantes y no meramente funcionales.

La relación pedagógica actual en contexto de pandemia

Acerca de la inserción de las TIC en la educación.

En el marco de la Sociedad de la Información y la Sociedad del Conocimiento se han desarrollado distintas perspectivas teóricas inter, multi y transdisciplinarias que dan cuenta de distintos fenómenos sociales que se han gestado a la luz de la inserción y desarrollo de las TIC, entre ellos por supuesto se encuentra la educación.

La UNESCO ha organizado cumbres mundiales en las cuales se ha discutido la concepción de la sociedad del conocimiento y se ha llegado a interesantes conclusiones acerca de ésta y su relación con la educación. En dichas reuniones se han planteado aspectos relacionados con el uso de las TIC en la escuela, la formación de los docentes, los procesos didácticos en el aula y más. Derivado de esas cumbres mundiales se han generado las políticas internacionales acerca del uso de las TIC en la educación y una de las recomendaciones constantes que se encuentran está relacionada con la necesidad de formar a los docentes en el uso de la tecnología dentro de los sistemas de

educación presencial, y por otro lado existe la necesidad de diseñar modelos de educación a distancia que incluyan a las TIC para atender a las cada vez más crecientes demandas de la población; esto último también implica la formación de tutores en el uso de las mismas.

Al realizar la revisión de algunos de los varios documentos que atienden estas dos cuestiones encontramos entre ellos una constante mención de la necesidad de formación de los docentes y de tutores.

Por ejemplo, en la “Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción”, llevada a cabo en París el 31 de agosto de 1999 se destacaron las siguientes ideas:

Un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de formación del personal. Se deberían establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, a fin de actualizar y mejorar sus competencias, estimulándose la innovación permanente en los planes de estudio y los métodos de enseñanza y aprendizaje, garantizándoseles condiciones profesionales y financieras apropiadas, y velándose asimismo por la excelencia de la investigación y la enseñanza, con medidas en las que queden reflejadas las disposiciones pertinentes de la Recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior aprobada por la Conferencia General de la UNESCO en noviembre de 1997.

Hay que utilizar plenamente el potencial de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para la renovación de la educación superior, mediante la ampliación y diversificación de la transmisión del saber, y poniendo los conocimientos y la información a disposición de un público más amplio. Ha de conseguirse el acceso equitativo a éstas mediante la cooperación internacional y el apoyo a los países que no disponen de la capacidad de adquirir dichos instrumentos. La adaptación de estas tecnologías a las necesidades nacionales, regionales y locales y el suministro de sistemas técnicos, educativos, de gestión e institucionales para mantenerlas ha de constituir una prioridad (UNESCO, 1999: 6-7).

Huelga decir que el aspecto de la formación docente es un tema que se ha discutido constantemente en organismos internacionales y en los últimos años las recomendaciones que se hacen a los países en vías de desarrollo sobre el asunto versan, entre otras cosas, sobre la necesidad de formar, actualizar o capacitar a los docentes en el manejo de las TIC.

De hecho una de las conclusiones a que se llegó en la “Conferencia Regional de la UNESCO, Políticas y Estrategias de la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe” en 1996, realizada en Cuba, fue impartir entre los maestros y profesores de la región una formación que los ponga en condiciones de incorporar a la enseñanza el uso de las NTIC y los capacite para actuar como multiplicadores de su uso (UNESCO: 1996).

Ideas similares se discutieron en el “Segundo Congreso Internacional de Educación e Informática en Moscú” en 1996. En algunos documentos de trabajo de dicho congreso se destacan las siguientes ideas:

Se necesita desarrollar programas para los profesores en servicio, que les ofrezca entrenamiento en el uso de la tecnología, especialmente en el uso de la computadora y sus programas, básicamente en los sistemas de educación a distancia, si no hay un entrenamiento efectivo de los docentes la inversión en tecnología será poco fructífera (IITE: 1996).

Por otro lado, encontramos que en la “Conferencia Internacional de Educación. Fortalecimiento de la Función del Personal Docente en un Mundo Cambiante: Problemas, Perspectivas y Prioridades”, realizada en Ginebra del 30 de septiembre al 5 de octubre de 1996, se hizo especial énfasis en los siguientes planteamientos:



Seleccionar la función del personal docente en un mundo cambiante como tema de esa 45ª Conferencia Internacional de Educación y el Consejo de la Oficina Internacional de Educación (OIE) decidió que la CIE debía abarcar cuatro importantes cuestiones temáticas:

- El nuevo perfil profesional del personal docente y el mejoramiento de su condición social;
- La formación previa y en el empleo del profesorado y demás personal de educación;
- Las nuevas tecnologías de la información y el papel y las funciones del docente;
- La participación del profesorado en la gestión de los cambios educativos; la asociación con otros agentes sociales.

Acerca del nuevo perfil profesional de los docentes y el mejoramiento de su condición social se destaca lo siguiente:

Las consecuencias más notables de los problemas actuales y futuros con que se enfrenta la educación en el mundo moderno son las relacionadas con la función del docente en un contexto de cambio acelerado en relación con las características sociales, económicas, culturales y políticas de la época actual. Uno de los mejores ejemplos de este problema lo brinda Europa Central y Oriental. La región ha experimentado en este decenio un cambio espectacular hacia la democracia que, en esos países en transición, se ha traducido en nuevas responsabilidades para los docentes, que éstos no suelen estar preparados para asumir. La reevaluación de los programas de estudio nacionales, el diseño de nuevos parámetros nacionales de educación y la evaluación de la calidad de la educación suponen una participación del profesor en gran escala, en particular si a esas reformas se suma la descentralización de la administración de la educación. Estas prioridades exigen una enseñanza de gran calidad y requieren un aumento del nivel profesional del personal docente (UNESCO: 1996:5).

Acerca de la formación y capacitación del profesorado, se plantea una justificación de la necesidad de la modernización del mismo: La formación del profesorado tiene que fortalecerse y mejorarse adecuadamente para adaptarse a la función cambiante de los maestros y para que éstos puedan tratar efectivamente los problemas contemporáneos relacionados con la educación.

La formación del personal docente debe reformarse con objeto de prepararlo adecuadamente para sus funciones nuevas y más diversificadas en la escuela y en la comunidad. Cada vez se espera que el personal docente se ocupe en su trabajo cotidiano de más temas de importancia crítica en el contexto actual, como la educación para los derechos humanos y la democracia, la educación relativa a los valores y la educación ambiental. Muchos países están estudiando también los modelos de formación durante toda la carrera de otro personal clave de la educación, como los directores de establecimientos, los asesores de planes y programas de estudio, los administradores y los planificadores. También se está prestando más atención a la creación y mejora de un sistema de incentivos para hacer de la formación en el servicio parte integrante de la vida profesional de los docentes (UNESCO: 1996: 9).

Sobre el tema de las tecnologías de la información, en el documento se señala que todas las regiones están de acuerdo en que éstas han empezado ya a plantear o plantearán un desafío de gran importancia a los sistemas de la educación, a los establecimientos y al profesorado, y que es importante identificar los aspectos de este desafío en términos de las repercusiones que ya se dejan sentir, de modo que quienes no estén aún confrontados a este problema puedan aprovechar al máximo los beneficios y reducir al mínimo los inconvenientes.

En una primera lectura de los planteamientos anteriores cabe destacar el hecho de mencionar al profesorado y su formación como uno de los principales desafíos de este proceso de cambio, dado

que es uno de los dos actores centrales de los procesos educativos, y será quien se enfrente al desafío de la inserción de las TIC en su práctica docente.

Entonces, es importante focalizar en cuáles son las variables que, como educadores, sí podemos controlar relativamente, ya que esto se relaciona con las propuestas que diseñamos para nuestros estudiantes, cómo nos vamos a acercar a ellos, qué vínculo estableceremos ahora que estamos fuera del aula, y cómo avanzaremos para que puedan construir sus aprendizajes. Y aquí me gusta pensar en tres direcciones: flexibilidad, singularidad y pensar en mosaico.

La flexibilidad se relaciona con abrir múltiples caminos y trayectorias espaciotemporales para que nuestros estudiantes puedan trabajar. Se trata de pensar, por ejemplo, instancias sincrónicas y asincrónicas que se adapten a la variedad de contextos y entornos en donde cada estudiante está viviendo y aprendiendo en este momento. Si en una casa hay un solo teléfono celular para repartir entre cuatro hermanos, se hace muy difícil cumplir con las entregas en fecha o conectarse a la web para recibir mensajes y actividades, por eso es preciso tener en cuenta estos contextos. En el mismo sentido, si tengo la posibilidad de realizar videoconferencias con mis grupos pero las uso para dictar contenidos o exponer un monólogo, es mejor optar por videotutoriales grabados y aprovechar el contacto en vivo y en directo para dar otro tipo de retroalimentación a mis estudiantes: recibir consultas, corregir juntos un trabajo, intercambiar opiniones sobre un tema, analizar un cuento o problema, etc.

Apostar por la singularidad se refiere a diseñar opciones de trabajo para que cada uno pueda aprovechar sus fortalezas en la realización de las actividades que formulamos. Ahora que el espacio áulico se ha disuelto, es imperativo crear caminos variados para que cada uno resuelva las tareas en el momento y espacio que le sea más conveniente según la rutina familiar y la disponibilidad de recursos con que cuenta. Volvemos a uno de los principios del enfoque de aulas heterogéneas, que pone en evidencia el trabajo en casa y que consiste en que no todos los alumnos deben estar haciendo lo mismo en el mismo momento y en el mismo lugar. No se trata de pensar una consigna de trabajo para cada alumno, pero sí de habilitar al menos dos o tres opciones para aprender. En la medida que se pueda, podemos ofrecer un fragmento del libro de texto pero también un video o un audio sobre el tema que estamos aprendiendo. Esta variedad habilita múltiples puntos de entrada al conocimiento que tenemos que trabajar.

Finalmente, pensar en mosaico hace referencia a las ventajas del multiperspectivismo y los cruces transversales, tanto con devoluciones provenientes de nuestros alumnos como con ideas que tomamos prestadas de colegas. Pensar en mosaico supone ir armando gradualmente un rompecabezas en el que cada uno encuentra su manera de trabajar y construir comprensión, y que si algo no funciona siempre podemos pedir ayuda, cambiar la perspectiva o imaginar cómo hacerlo de otro modo (Ferrarelli, 2020).

En este marco, los nuevos espacios virtuales de aprendizaje favorecen aspectos que la presencialidad limita o simplemente no contempla. Entre estas facilidades de la virtualidad, las más relevantes se asocian con el rompimiento de la barrera de la distancia, la rigidez de los horarios y la facilidad de la distribución del tiempo de estudio sumado a la posibilidad de combinarla con las múltiples ocupaciones que conlleva el estilo de vida moderno. Estos atractivos elementos hacen de este tipo de aprendizaje uno cada vez más apetecido entre los estudiantes y profesionales que buscan mejorar sus destrezas, habilidades y conocimientos generales o profesionales. En los procesos virtuales debe prevalecer la comunicación fluida y efectiva, en una atmósfera cálida y con un acompañamiento constante de las actividades que realizan los participantes. Para esto se hace necesario definir un protocolo de comunicación, denominado netiqueta o etiqueta en la red, a efectos de que lo plano que pueda ser la comunicación entre

computadoras se favorezca con la cercanía y calidez entre los interlocutores. Todo esto sin perder de vista el aprovechamiento de los recursos tecnológicos disponibles, con la apropiada selección de las bondades de la sociedad del conocimiento.

### El profesor-tutor como participante del proceso educativo

El paradigma de que el “profesor” monopoliza el conocimiento y solo lo transmite quedó en el olvido. Ahora se le considera un “consejero”, “experto” o “facilitador” que guía, orienta y realimenta los procesos, en vez de imponerlos. En este paradigma de enseñanza-aprendizaje es indispensable que el tutor virtual exhiba una serie de características y atributos con el objeto de guiar y promover un proceso educativo dinámico.

La labor docente es muy compleja, pues no solo requiere actitudes para el manejo de los alumnos sino también aptitudes para el dominio de su especialidad académica y de las técnicas y los procesos en el ambiente educativo virtual. En una reflexión sobre su realidad docente, Zúñiga (2010) comenta que los académicos no deben limitarse a transmitir los contenidos de su especialidad, sino que están llamados a colaborar con los estudiantes para que construyan el conocimiento dentro de este nuevo contexto social, en el que la capacidad de autoformación se convierte en una actividad imprescindible.

### 2.2.3 La ubicuidad y la reconfiguración del espacio escolar

La ubicuidad se entiende como la característica de estar en todo momento y lugar al mismo tiempo lo cual nos lleva a pensar al aprendizaje ubicuo como el que ocurre en todo lugar y momento.

Según Igarza (2016) la ubicuidad redistribuye los tiempos y los espacios. Con los dispositivos móviles, la cultura 2.0, la etapa actual de la cultura digital que vivimos, se amplifica. La actividad cognitiva durante los desplazamientos atiende cada vez menos los mecanismos de la movilidad para acomodarse en la experiencia inmersiva de consumir, compartir y comunicar. Que los contenidos, recursos y servicios estén accesibles desde cualquier lugar y en todo momento representa una intervención no deseada sobre las tradiciones sociales que estructuraron la sociedad durante la Era Industrial. Representa un debilitamiento creciente de las barreras que separan lo profesional de lo personal, el ocio del trabajo, lo pasivo de lo activo, lo privado de lo público. Aun así, genera oportunidades impensables hace poco tiempo atrás si no se sigue su lógica de manera acrítica. La movilidad, la hiperconectividad y las tecnologías ubicuas serán cada vez más influyentes en el futuro próximo de las relaciones interpersonales, en los métodos de trabajar y en las actividades de ocio, en las formas de producir, distribuir y acceder al conocimiento (p.10).

Por su parte, Burbules (2014) sostiene que en una época en que las personas pueden llevar Internet en sus bolsillos, la enseñanza y el aprendizaje deben reconsiderarse. El aumento del uso de dispositivos de mano y portátiles, junto con las redes inalámbricas presentes por todos lados, significa que las oportunidades de aprendizaje estructuradas están convirtiéndose en un asunto “en cualquier momento y en cualquier lugar”.

En primer lugar, existe un sentido espacial en la ubicuidad (el “en cualquier lugar” de la primera mitad del slogan mencionado).

Desde el punto de vista del aprendizaje, la ubicuidad espacial implica tener acceso continuo a la información en un nivel nunca antes visto. La diferenciación tradicional entre educación formal y no formal se hace difusa cuando comprendemos que la ubicación física ya no es realmente una restricción en cuanto a dónde y cómo aprender. En segundo lugar, existe el aspecto de la

portabilidad: el uso de las computadoras y de los dispositivos portátiles, inclusive de los dispositivos “de vestir”, es cada vez más común. Los dispositivos portátiles siempre se pueden llevar con uno, lo que pareciera establecer y reforzar la expectativa social de que siempre deberían estar con uno.

Hay ubicuidad en un sentido práctico: las nuevas tecnologías desdibujan las divisiones hasta ahora definidas entre las actividades o ámbitos de la vida que tradicionalmente hemos visualizado como separadas. Trabajo/juego, aprendizaje/entretenimiento, acceso/creación de información, público/privado son distinciones que conceptualmente no son tan claras como el uso sugeriría que lo son. Por diversas razones sociales y culturales estas diferencias se vuelven hoy cada vez más difíciles de sostener. Estos cambios no son de naturaleza tecnológica, al menos no de manera directa: los cambios en la cultura popular, en la naturaleza del trabajo, en la estructura de las actividades de la vida familiar y hogareña, entre otros, han acarreado una serie de expectativas y de formas de pensar acerca de dónde, cómo, cuándo y por qué se aprende. Están siendo desafiados los monopolios tradicionales de esos lugares que llamamos “escuelas” y de los períodos de tiempo que denominamos “clases” como fuente única, e incluso primaria, de aprendizaje. Pero no es solo eso, lo que necesita pensarse es la economía de la atención, de la participación, y de la motivación para aprender. El aprendizaje como actividad humana práctica, que siempre está arraigada en una red más extensa de contextos sociales e institucionales necesita ser considerado en relación con un nuevo grupo de géneros y prácticas. Los entornos virtuales de aprendizaje no deben entenderse como experiencias generadas por tecnología de “realidad virtual”, sino como lugares de aprendizaje por inmersión en los cuales la creatividad, la solución de problemas, la comunicación, la colaboración, la experimentación, y la investigación capturan la atención de los participantes. Estos “lugares” son virtuales no en función de ningún tipo de “realidad artificial”, como se entiende normalmente, sino en relación con las dinámicas de intereses, compromiso, imaginación e interacción que promueven una participación activa entre el estudiante y el entorno de aprendizaje.

La “ubicuidad” es un concepto diferente al de “virtualidad”, pero los dos se cruzan en el punto en el que las actividades de aprendizaje de inmersión se integran completamente al flujo de aplicaciones de conocimiento cotidianas, donde no existe separación entre la acción, la reflexión y la investigación. Las nuevas tecnologías digitales, como he intentado mostrar, pueden jugar un rol crucial en esta instancia; pero el cambio más grande que intento describir no depende de ninguna tecnología, sino de un cambio en el pensamiento sobre cómo las oportunidades de aprendizaje se hacen significativas y relevantes para aquel que aprende.

Las escuelas y los docentes no deben pensarse a sí mismos como la única fuente, ni como la fuente primaria, del aprendizaje para los estudiantes - especialmente en el caso de estudiantes que superan cierta edad- sino como intermediarios de algún tipo. La escuela, en este modelo, es como una especie de centro concentrador: un espacio que acerca, coordina y sintetiza recursos de aprendizaje diversos. De este centro salen líneas que lo conectan con otras actividades y entornos de aprendizaje; muchos de ellos fuera del control y de la influencia de los educadores. Pero donde los educadores continúan teniendo influencia es en la formación de los jóvenes para que puedan evaluar e integrar las diferentes experiencias de aprendizaje que suceden en estos otros entornos menos planificados. También cumplen un rol importante como agentes de redistribución entre los estudiantes que tienen acceso a una enorme cantidad de oportunidades fuera del colegio, ya sea por su situación familiar o por una cuestión demográfica, y aquellos que no las tienen. En un sistema de educación obligatoria, la escuela siempre será el lugar de aprendizaje común a todos y esta cualidad es la que le otorga una responsabilidad importante y única en comparación con otros entornos. Partir de esta premisa supone nuevos fundamentos para pensar lo que debe suceder



allí: fundamentos que conectan el propósito y las actividades de la escuela de formas mucho más fundamentales con el aprendizaje que sucede fuera de ella.

Igarza (2014) dice “el aula expandida se integra en un metauniverso”. Esa educación fuera de las instituciones y de los procesos formales, ya sucede con la ubicuidad, con procesos más abiertos y de comunicación en el ciberespacio. En nuestras instituciones educativas se deben “identificar el conjunto de prácticas emergentes que a partir del uso de tecnologías digitales de comunicación y del ejercicio de nuevas formas de interacción social” (Freire & Villar Onrubia, 2009) y todas posibilidades que brinda internet, casi ilimitadas, que abren un universo de posibilidades educativas.

Sagol (2015) se refiere a las aulas aumentadas en cuanto cambian las prácticas, cambian las aulas. Las nuevas condiciones en las que circula y se produce el conocimiento entran al aula y ésta se ve intervenida y aumentada en los procesos que se producen, en el tipo de comunicación y en los discursos que circulan. Surgen nuevas realidades y competencias a partir de los cambios que favorecen la tecnología de la información y la comunicación. Jordi Adell ejemplifica y explica los componentes de las competencias digitales y cómo a través de la alfabetización múltiple de nuestros estudiantes surge una nueva responsabilidad para las instituciones formadoras y los profesores: formar a través de distintos lenguajes, formar autores y espectadores críticos entre otras competencias.

#### Reconfiguración del espacio escolar

En el esquema educativo tradicional, la responsabilidad principal del alumno es seguir las instrucciones de un maestro, memorizar contenidos y realizar ejercicios acotados, pero la escuela debe reorganizar sus esquemas para cumplir con su objetivo, señala la investigadora Judith Kalman.

“Reorganizar significa repensar la relación con el conocimiento, sabiendo que el conocimiento no es una entidad o un artefacto terminado sino algo que se construye, y para un profesor significa pensar qué deben reflexionar los alumnos para construir ese conocimiento”. Para ello, la escuela debe abandonar la práctica educativa vertical, en la que se pide al alumno los conocimientos en lugar de analizarlos, pues la comprensión, señala Kalman (2015), empieza cuando se exploran las posibilidades de ese contenido.

Para ello, la experta sugiere hacer más horizontal el método educativo, fomentando el diálogo entre los estudiantes e incluso ceder algunos aspectos del trabajo del maestro a los alumnos para involucrarlos en el proceso.

Terigi (2021) por su parte, analizó las trayectorias escolares de los adolescentes y jóvenes en las escuelas secundarias, distinguiendo entre trayectorias teóricas y trayectorias reales. Las trayectorias teóricas expresarían itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista en los tiempos marcados por una periodización estándar. Tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del curriculum y la anualización de los grados de instrucción. Sostuvo que se trata de tres arreglos independientes cuya asociación produce determinados efectos en las trayectorias. Observó que la gradualidad combinada con la anualización es lo que produce la repitencia. Debido a que en esa combinación, no acreditar una etapa coloca a los sujetos en situación de re-hacerla, re- cursarla, repetirla. Al analizar las trayectorias de los sujetos, pudo reconocer itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con las trayectorias teóricas; pero reconoció también, “trayectorias no encauzadas”, pues gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes. Observó que el problema

radica en que las trayectorias teóricas no son una mera estipulación que pueda parecerse alejada de la realidad, ya que producen numerosos efectos. Así, por ejemplo, en ella se basan ciertas medidas de la eficiencia interna de los sistemas escolares, pues comparan el tiempo que según los planes de estudio insume completar un nivel con el promedio del tiempo real que toman los egresados para completarlo, comparación que muestra inexorablemente que el tiempo insumido es mayor. Cuando se añaden a esa comparación las tasas de desgranamiento, el panorama se agrava conduciendo a una conclusión que siempre es de ineficiencia: no sólo los egresados requieren más tiempo que el teóricamente establecido para completar un nivel, sino que además egresa sólo una parte de la cohorte estudiada. Concluyó que para alcanzar el cumplimiento pleno de la obligatoriedad escolar se requiere de la activación conjunta de tres factores: el incremento de la oferta educativa a cargo del Estado, la constitución de la llamada “obligatoriedad subjetiva”, y la remoción de las dificultades que producen trayectorias escolares signadas por el fracaso. Terigi planteó, finalmente, que se trata de diversificar los formatos en que tiene lugar la experiencia escolar, sin renunciar a los aprendizajes a que todos tienen derecho, desafiando los destinos que se presentan como inevitables.

Dussell (2011) plantea tres dimensiones en las que proponemos detenernos son: la organización pedagógica del aula, la noción de cultura y conocimiento, y las formas de producción del conocimiento –lo que llamaremos los “sistemas de autoría” en la generación de saberes–. Seguramente no son las únicas dimensiones que podrían analizarse, y, de hecho, en los capítulos siguientes retomaremos otras a través de las opiniones y prácticas de los docentes; pero nos interesa en esta primera aproximación enfocarnos en estas tres, que nos parecen estructurantes de la acción escolar: el espacio y la interacción pedagógica, la transmisión cultural y la formación de una cultura pública, y la producción de saberes como parte del aprendizaje.

#### a) Cambios en la organización pedagógica del aula

En un trabajo anterior, escrito con Marcelo Caruso, definimos al aula como “una estructura material y una estructura de comunicación entre sujetos” (Dussel y Caruso, 1999:31). Su estructura material viene definida por la arquitectura, el mobiliario, los recursos disponibles y los seres humanos que la habitan. La estructura de comunicación tiene que ver con las relaciones de autoridad y la circulación de la palabra entre los sujetos, con relaciones de saber y de poder ya definidas antes de que los maestros y los alumnos entren por sus puertas.

El aula es una construcción histórica, que se organizó de la manera que la conocemos hace unos trescientos cincuenta años. Desde la época de Comenio (1592-1670), el aula se estructuró en base al método frontal, esto es, una disposición centrada en el frente, con un punto de atención en la figura adulta y en una tecnología visual como la pizarra, la lámina o la imagen religiosa, que ordenaba los intercambios a la par que establecía una relación asimétrica y radial entre el docente/adulto y los alumnos/niños. Algunas décadas más tarde, la pedagogía simultánea y la organización de grupos homogéneos en edad terminó de configurar lo que hoy conocemos como un aula: un grupo de escolares que aprenden todos al mismo tiempo las mismas cosas, y que atienden a un maestro adulto que plantea un programa unificado y central que organiza al conjunto. Nosotros, nuestros padres y nuestros hijos, fuimos y somos educados con esta estructura pedagógica del aula.

La proliferación de las computadoras y netbooks como artefactos tecnológicos permanentes en el aula, con sus pantallas individuales y su conexión en red, suponen una redefinición del aula como espacio pedagógico. Es difícil sostener la enseñanza frontal, simultánea y homogénea, en un

contexto de tecnologías que proponen una fragmentación de la atención y recorridos más individualizados según el usuario. Como señala Area Moreira, hay un quiebre con la secuencia y linealidad que imponía el orden de la clase simultánea, basada en materiales impresos como el libro de texto, y una apertura a otro tipo de organización más personalizada. “La navegación hipertextual a través del WWW es una experiencia distinta para cada uno de los alumnos implicados por lo que, en la misma aula, no se producirá un ritmo y secuencia de aprendizaje homogénea y unívoca para todos. Ello exige al docente el desarrollo de una metodología más flexible y una atención individualizada a cada alumno o grupo de trabajo.” (Area Moreira, 2001:4).

Hay que reconocer que la fractura de esta forma de organizar la enseñanza basada en la simultaneidad y la homogeneidad viene desde hace unos años, y no se debe solamente a la presencia de las computadoras personales. En primer lugar, se fue desestructurando por las nuevas pedagogías que pidieron más atención a lo diverso y singular y más espacio para ritmos distintos de aprendizaje, cuestionando la idea de grupos y procesos homogéneos. La idea de una didáctica atenta a los individuos, a los distintos tipos de inteligencia o de intereses y sensible a las diferencias culturales y étnicas, se ha instalado como preocupación y hasta demanda al profesorado en las últimas dos décadas, con base en las pedagogías constructivistas y multiculturales. La discusión en torno a la noción de equidad, entendida como igualdad compleja y no homogénea y pensada más como igualdad en los resultados y no en los procesos, refleja parte de estas nuevas preocupaciones.

El otro elemento que fue resquebrajando la homogeneidad del aula fue la presencia insoslayable de otras tecnologías impuestas “desde abajo”, como los celulares. Cualquiera que ingrese hoy a un aula de una escuela primaria o secundaria, o aún más de universidades y terciarios, encontrará a alumnos y docentes dividiendo su atención entre lo que sucede en el aula y lo que interrumpe o convoca desde sus móviles. Algunas escenas relevadas por investigaciones recientes muestran, incluso, que esa idea de la “división de la atención” puede ser todavía muy optimista: para algunos, la batalla está perdida a favor de los celulares y de otras pantallas que tienen mucho más éxito en atraer no solo a los jóvenes sino también a los adultos. Una profesora que entrevistamos en la Ciudad de Buenos Aires, que trabaja en una escuela que atiende a sectores sociales bajos, manifestaba “dar por sentado” que los alumnos podían estar filmándola con su celular. “Ahora me arreglo y me cuido más”, señala esta docente, como si asistiera a una puesta en escena cotidiana. Dice Kiku Adatto, estudiosa de la cultura de la imagen actual: la experiencia del mundo se vuelve “una ocasión para posar”, nos guste o no (Adatto, 2010:58).

Otro profesor, de una escuela de sectores bajos de Mendoza, les pide a sus alumnos que graben sus clases con el celular, como modo de asegurarse la atención de sus alumnos.

Los dos ejemplos muestran tanto la conciencia de la presencia de los celulares en el aula por parte de los profesores, como el diseño de estrategias muy distintas para convivir con estos nuevos artefactos.

Por otro lado, estas escenas señalan que la frontera entre lo escolar y lo no escolar ya no se define por los límites del espacio y el tiempo de la escuela, y es cada vez más difícil de balizar. Hay que poner en evidencia que hay mucho de “no-escuela” en el horario escolar. En una investigación reciente sobre nuevos medios, encontramos que un 60% de los alumnos secundarios encuestados toman fotos o videos durante el horario escolar para entretenerse y retratar situaciones cotidianas con sus amigos o realizar parodias o burlas a sus compañeros, que además pueden ser subidas inmediatamente a la red y pueden tener repercusiones a los pocos minutos, en un juego entre el



afuera y el adentro muy significativo (cf. Dussel y otros, 2011). Puede argumentarse que esto ya sucedía anteriormente y que no es consecuencia de la aparición de las nuevas tecnologías.

# CAPÍTULO III

## PROPUESTA METODOLÓGICA

### 3. Capítulo III: Propuesta Metodológica

#### 3.1 Diseño del estudio

El estudio es cualitativo, según Taylor y Bogdan (1986), los estudios cualitativos son los que producen datos descriptivos a partir de las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y de la conducta observable, por tal razón, para el mismo se exploró las miradas de los docentes pertenecientes a dos instituciones educativas de la localidad de Pituil en relación a cómo transitaban sus prácticas de enseñanza en los nuevos escenarios que les tocó desempeñar en la pandemia a partir de los múltiples roles que convergen en el hogar/ escuela.

El alcance de la investigación es descriptivo ya que permitió analizar e interpretar cómo vivieron los docentes la virtualidad y la ubicuidad en las prácticas de enseñanza a partir de los múltiples roles que debió desempeñar el docente en esta situación de pandemia.

#### 3.2 Contexto del estudio

Maldonado (2000) plantea que: “Conocer lo educativo a través de la investigación es un proceso que requiere, desde nuestra perspectiva, un primer reconocimiento de la complejidad del campo educativo” (p.10)

Para delimitar el contexto del estudio, es necesario definir la educación rural como la modalidad del sistema educativo de los niveles de educación inicial, primaria y secundaria destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales" (Artículo n° 49 de la Ley de Educación Nacional). En la Argentina desde 1914 para definir oficialmente lo “rural” se usa un criterio estrictamente demográfico: todo espacio social que tenga hasta 2000 habitantes.

Basado en los parámetros mencionados, se puede enmarcar la presente investigación en un contexto rural ya que la localidad de Pituil cuenta en la actualidad con una población 849 habitantes conforme a los datos obtenidos por el INDEC en el Censo Nacional (2010)

El marcado descenso de la población entre 2001-2010 se debe a la constante migración de jóvenes hacia el sur de nuestro país, donde encuentran mayores posibilidades de inserción en el mercado laboral.

Cabe mencionar que la localidad no cuenta con medios de transporte urbanos e interurbanos.

En términos educativos, en este ámbito conviven cuatro instituciones educativas: primario, secundario, jóvenes y adultos y nivel superior. Tanto el nivel primario como el superior comparten la orientación agropecuaria mientras que el nivel secundario apunta su mirada hacia las ciencias sociales.

La educación secundaria según el informe estadístico del sistema educativo nacional (2017) presenta una elevada tasa de sobreedad (en torno al 35%) que en el período no ha logrado una disminución significativa. Cabe señalar que una gran proporción de la sobreedad es atribuible al nivel anterior del sistema educativo.

Esta realidad nacional que incluye la provincia de La Rioja, en general, y a la localidad de Pituil, en particular, comparte en todos los niveles educativos la problemática de altos índices de repitencia y de abandono causados por la sobreedad de los alumnos. Esta situación de abandono se agudizó durante la pandemia Covid-19 ya que los estudiantes no contaban con los recursos,

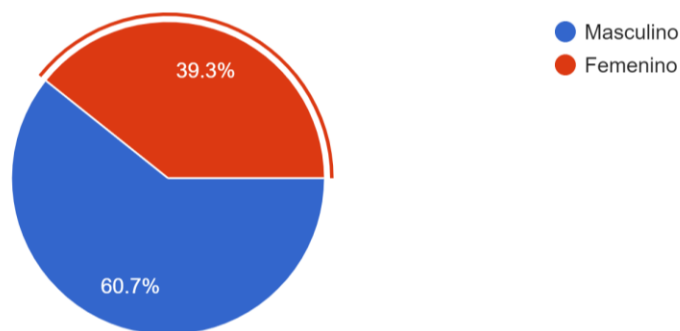
dispositivos ni conectividad para dar continuidad al ciclo lectivo conforme a lo proyectado de hacerlo a partir de la virtualidad. Cabe mencionar que la localidad cuenta con un solo punto de acceso a internet gratuito en la plaza principal, pero a su vez se encontraba limitado por cuestiones de aislamiento sanitario. Por otra parte, a causa de la pandemia la localidad no quedó exenta de los decesos de miembros de la comunidad que provocaron consternación, angustia y miedo en sus miembros.

### 3.3 Sujetos de la investigación

El diseño de esta investigación basó su análisis los sujetos pertenecientes a dos de las instituciones educativas de la localidad, el nivel secundario y el superior, a fin de obtener datos desde las diferentes experiencias docentes la llevar adelante su labor frente a un grupo de alumnos que difiere en su franja etaria siendo unos adolescentes (13 a 19 años) y el otro, adultos (mayores de 18 años), aunque con problemáticas comunes.

Los sujetos del estudio que participaron de la investigación fueron la totalidad de los docentes del Colegio Secundario Provincial y del Instituto Superior de Formación Técnico Profesional de Pituil, los cuales ascienden a 29 docentes. El relevamiento de datos se realizó a todos los docentes de ambas Instituciones Educativas, siendo 17 pertenecientes al Colegio Secundario y 12 al ISFTP Pituil. Si bien inicialmente se contaba con un grupo menor de docentes de ambas instituciones, el cuestionario preliminar fue respondido por 29 sujetos.

Para contextualizar los sujetos de investigación se presentan tres atributos demográficos: género, edad e institución a la que pertenecen a saber:



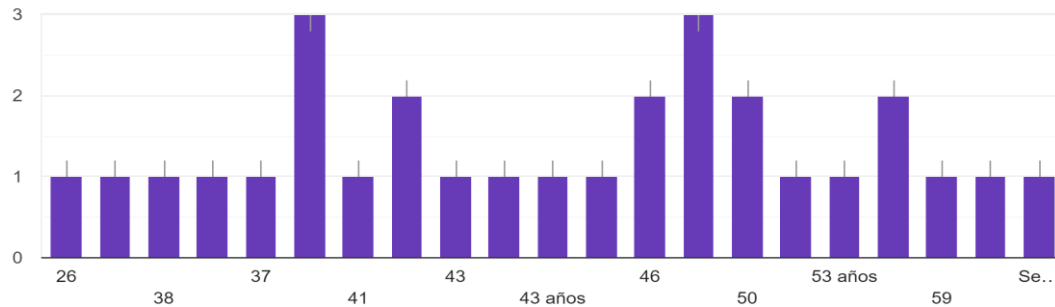
**Gráfico N° 1- Género - Fuente: la investigadora**

El Gráfico N° 1 refleja que el 39,3 % de los sujetos es femenino y el 60,7% masculino.



## Edad

29 respuestas

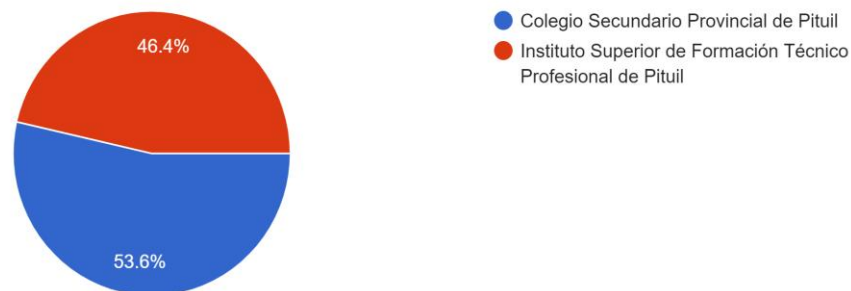


**Gráfico N° 2- Edad - Fuente: la investigadora**

En el Gráfico N° 2 refleja que la edad de los participantes oscila entre los 26 y 62 años, encontrando la mayor frecuencia en los 40 y 48 años.

## Institución

28 respuestas



Como respuesta a la procedencia del docente el 46,4% asume ser parte del Instituto Superior de Formación Técnico Profesional mientras que el 53,6% pertenecen al Colegio Secundario Provincial de Pituil tal como lo refleja el Gráfico N° 4.

### 3.4 Recolección de datos

Para recolectar los datos se aplicaron dos instrumentos: en una primera instancia un cuestionario *online* mediante un formulario de *Google Form* con respuestas cerradas para luego profundizar los resultados con entrevistas sobre la temática. Estas últimas se aplicaron con el objeto de ampliar, corroborar, rectificar o ratificar los datos arrojados por el cuestionario.

El cuestionario se aplicó en dos etapas, diciembre de 2020 y marzo de 2021, debido a que en primera instancia no respondieron la cantidad de docentes esperada. El momento de implementación del primer cuestionario fue intencional ya que se buscaba obtener datos en pleno momento de pandemia para captar la vivencia real de los docentes. El segundo intento se realizó



para completar con los datos de aquellos que no pudieron responder, pero en un escenario ya más calmo, luego del receso, y cuando ya se había transitado un año de aislamiento y se comenzaba a vivir una nueva normalidad, no solo en las instituciones escolares, sino en la sociedad toda. Casi de manera instantánea en ambos momentos se obtuvieron los primeros resultados los que fueron analizados e interpretados,

A partir de las respuestas del cuestionario, en agosto de 2021, se seleccionó intencionalmente a cuatro docentes, dos de cada institución tomando como criterio la edad y el sexo: hombre mayor-mujer joven y viceversa.

El escenario ideal para la investigación, según Taylor y Bodgan (1986) es aquel en el cual el observador obtiene fácil acceso, establece una buena relación con los informantes y recoge datos directamente relacionados con los intereses investigativos, por ello, las entrevistas fueron presenciales, grabadas, algunas realizadas en el contexto institucional y otras en domicilio particular de la entrevistadora.

El análisis de los datos se basó en estrategias que buscaron otorgar importancia a los conceptos y categorías emergentes, de forma inductiva, a lo largo de todo el proceso de investigación, como así también a los conceptos sensibilizadores que orientan la mirada del investigador y a los múltiples factores que influyen mutuamente. Al ser una investigación basada en las experiencias de un grupo humano de un fenómeno no vivido con antelación se contempla que el diseño cuente con cierta flexibilidad. Se privilegió el análisis en profundidad y en detalle en relación al contexto.

Después de la revisión del material, tal como lo describe Bizquerra (2004) se impone una primera tarea de reducción de los datos, consistente en simplificar y agrupar los datos brutos del registro (primer nivel de reducción) en unidades de significado o categorías temáticas {categorización o segundo nivel de reducción), a las que se les puede dar un nombre o asignarles un código {codificación), de acuerdo con criterios fijados previamente sobre qué informaciones conviene tener en cuenta y a qué interrogantes hay que responder. En la segunda fase del análisis de datos cualitativos, desarrollamos una serie de actividades orientadas a la comprensión más profunda de los fenómenos. Las relaciones entre categorías (causales o de conjunto-subconjunto) podemos dibujar gráficas descriptivas (mapas conceptuales, perfiles), gráficas explicativas (diagramas causales) y matrices o cuadros de doble entrada en cuyas celdas se anotan las interacciones y los significados de cada categoría. Finalmente, la etapa final del proceso consiste en interpretar y elaborar las conclusiones del estudio a la luz del marco teórico inicial, para proporcionar un sentido de entendimiento de lo que hemos observado, analizado y evaluado en forma de patrones, tendencias, explicaciones e incluso la construcción de una teoría fundamentada.

La investigación cualitativa abrió la posibilidad de incorporar nuevos conceptos teóricos a lo largo del proceso de investigación en simultáneo con la construcción y análisis de los datos.

# CAPÍTULO IV

## RESULTADOS

## 4. CAPÍTULO IV: RESULTADOS

En el presente capítulo se exponen los resultados obtenidos del análisis del contenido que se realizó. El lector encontrará el siguiente apartado organizado en categorías principales y subcategorías, a saber:

### 1. Categorías:

- Reconfiguración del rol docente
- Entre lo doméstico y lo escolar
- Conectividad y dispositivos tecnológicos disponibles en pandemia

#### 1.1. Subcategorías:

- Formación previa de los docentes
- Sentimientos experimentados con la irrupción de la pandemia
- Relación docente-alumno
- Carga horaria
- Experiencias de la cotidianeidad

### 4.1. Reconfiguración del rol docente

La situación de pandemia según Ferrarelli (2020), colocó a todo el sistema educativo a pensar cómo recomponer la relación pedagógica en situación de virtualidad, sobre el supuesto quizá de que es posible una suerte de traslado “lineal” de la misma situación de aula a la conectividad a través de las pantallas, aplicaciones y dispositivos.

Definitivamente tanto docentes como alumnos y alumnas han devenido a la virtualidad de forma obligatoria a partir de la pandemia global. Esto ocurre no solo para quienes trabajan en educación, todos los ámbitos de la vida cotidiana se transformaron de manera abrupta: las relaciones con los amigos, familiares, vecinos. La presencialidad física se vio suprimida lo que generó angustia, ansiedad y en algunos casos estrés por el encierro.

Esta situación se pone de manifiesto en relación con la consulta sobre si han desarrollado durante 2020 su labor docente de manera virtual donde el 100% de los participantes responde de manera afirmativa.

Complementando lo anterior los sujetos entrevistados manifiestan:

*“Oy!! fue muy complicado, muy complicado desde los diferentes roles que uno tiene en la vida, digamos como docente, como padre, como miembro de la sociedad, esto nos agarró creo a nadie pero principalmente nosotros los docentes sin preparación alguna para hacer un cambio radical del tipo de enseñanza, pasar del 100% de presencial de estar en contacto con los alumnos, de un día para el otro no pudimos entrar más al aula, no pudimos manejar el pizarrón, no pudimos tener más el contacto con los alumnos y era todo a través de medios tecnológicos...” (Carlos- Instituto Superior)*

*“...nos tuvimos que acomodar a esta nueva realidad en la cual ya le estamos agarrando un poquito más la mano, a esta altura, pero al principio fue un poco difícil porque no estábamos acostumbrados a grabarnos, a escucharnos, al principio fue bastante difícil para tanto para mí como para los alumnos...” (Lolo, Colegio Secundario)*

*“...he tratado de capacitarme porque a partir de las nuevas necesidades era imperioso*

*aprender esta nueva metodología en este nuevo escenario, reconozco que me complicó y me costó bastante, pero creo que estoy adquiriendo las herramientas para poder hacerlo eficientemente. (Lilian - Instituto Superior)*

*“Para mí fue medianamente fácil porque yo estoy bastante apegado con la tecnología, pero en sí en hay cosas que hasta el día de hoy me cuestan un poco, pero trato de, pero eso es una cuestión personal, una cuestión de no entender la tecnología es una cuestión propia mía...” (Rosa Rosa- Colegio Secundario)*

Haciendo un análisis de los datos se puede apreciar que aparece con mucha frecuencia las palabras “complicado, nueva realidad, acomodar, costar” como las primeras reacciones que los sujetos experimentaron ante el nuevo escenario conocido en cierto modo desde preconceptos, pero a la vez no experimentado por la mayoría de ellos.

Esta categoría nos abre a interpretar como la invisibilización de la institución educativa como lugar físico de encuentro entre docentes y alumnos se trasladó a un espacio donde primaban las pantallas y donde la continuidad pedagógica debía pensarse a partir de recursos tecnológicos lo cual resultó en la mayoría de los casos complicado de aplicar. Los sujetos muestran también sus debilidades a la hora de afrontar un cambio tan radical y tan alejado de los tradicionales métodos de enseñanza con los cuales fueron formados. La irrupción de las tecnologías en el ámbito escolar es algo que se pretende hace muchos años, pero que en reiteradas ocasiones obtuvo alguna resistencia ya sea por miedos, falta de recursos o de formación docente entre otros supuestos, no obstante. el contexto de pandemia modificó sin previo aviso el rol del docente insertándose sin excusas en la virtualidad.

#### 4.1.1. Formación previa de los docentes

Cobo (2016) y Puigróss (2020) sostienen que las tecnologías digitales están definiendo cada vez más la mayoría de las formas de educación en situación de pandemia mediante dispositivos, plataformas y aplicaciones digitales. En este sentido la mayor parte de los educadores se vieron enfrentados a la necesidad de adquirir rápidamente saberes tecnológicos y generar estrategias de comunicación con sus alumnos acordes a la virtualidad como WhatsApp, videoconferencias y aulas informáticas.

Si bien autores como Cobo (2016) anticiparon la irrupción de la tecnología y la necesidad de capacitación en el uso de mismas, la realidad de los docentes en ocasiones dista mucho de los preceptos teóricos, con base en esto los sujetos manifestaron que:

*“Era imperioso aprender esta nueva metodología en este nuevo escenario” (Lilian - Instituto Superior)*

*“Hice algunos cursos en la plataforma Enfoco” (Lolo - Colegio Secundario)*

*“Asistí a algunas charlas o conferencias de forma virtual” (Carlos - Instituto Superior)*

*“No, eso no, antes de la pandemia estaba en capacitaciones” (Rosa Rosa - Colegio Secundario)*

Es de conocimiento general y mundial que el cierre de las instituciones educativas a causa de la pandemia y la obligación de dar continuidad pedagógica al ciclo lectivo desde la virtualidad encontró al colectivo docente con diversas capacidades para enfrentarlo que iban desde aquel que manejaba las tecnologías hasta aquel que no sabía ni cómo encender una máquina, por lo que este nuevo escenario digital llevó a que la mayor parte de los mismos tuviera que recurrir a capacitaciones virtuales para poder enfrentar el desafío que se planteó para el ciclo lectivo 2020. Sin embargo, se puede apreciar que, si bien realizaron capacitaciones, éstas fueron totalmente heterogéneas, es decir que las capacidades y habilidades que adquirieron a partir de las mismas también fueron diversas, así como las propuestas pedagógicas.

Se observa también que la mayoría de los sujetos manifiestan la voluntad de adquirir conocimientos para adaptarse a la nueva realidad, así también reconocen que no fue una tarea sencilla o que pudieran concretar sin contar con capacitación. Si bien desde hace años se hablaba de la necesidad de que las nuevas tecnologías formen parte del cotidiano escolar, la real inserción de la mismas no se dio con todas las condiciones necesarias ni para docentes, ni para alumnos, ni para las familias en general.

Al expresar sobre sus experiencias enseñando con tecnologías antes de la pandemia los docentes entrevistados comentan que:

*“Había utilizado classroom, pero con poca devolución por parte de los alumnos” (Lolo, Colegio Secundario)*

*“No había enseñando ninguna” (Carlos, Instituto Superior)*

*“Si he tenido experiencias” “Me complicó y me costó bastante” (Lilian, Instituto Superior)*

*“Un aula virtual que es la que usamos...” (Rosa Rosa, Colegio Secundario)*

Conforme a lo expresado, los sujetos, en su mayoría, tuvieron alguna experiencia enseñando con tecnologías, aunque con las problemáticas inherentes a las mismas. No obstante, es importante en este punto preguntarse qué es enseñar con tecnologías lo cual es un concepto muy usado en la actualidad y demasiado abarcativo, se podría entender desde la enseñanza virtual hasta la enseñanza utilizando algún recurso tecnológico.

Las respuestas obtenidas llevan a pensar que los docentes acotan el campo de acción de las tecnologías a classroom o a un aula virtual institucional, encuadrándose ambas en un espacio de intercambio donde el proceso de enseñanza y aprendizaje se lleva a cabo de manera asincrónica.

Sin embargo, metodología adoptada para dar continuidad pedagógica al ciclo lectivo en la pandemia no estaba orientada a capacitar a los docentes en habilidades, competencias y capacidades digitales sino que puso énfasis en que los alumnos y alumnas de todos los niveles del sistema educativo pudieran acceder a un nuevo sistema de enseñanza que garantice los saberes que hubieran adquirido en una situación normal en la escuela.

#### 4.1.2. Sentimientos experimentados con la irrupción de la pandemia

Para Gluz (2021) las condiciones de trabajo docente han sido dislocadas en el contexto de la pandemia por su incidencia en la toma de decisiones sobre enseñanza y sostén del vínculo con las y los estudiantes en el marco de la continuidad pedagógica. (Martínez, Collazo y Liss, 2009).

Las regulaciones a la excepcionalidad requirió la reorganización del andamiaje normativo; para atender centralmente a una dimensión alterada por la suspensión de las clases presenciales, pero también a las significaciones subjetivas con que se dota ese contexto (Martínez, 1999).

En este sentido la voz de los sujetos refleja que:

*“...de un día para el otro no pudimos entrar más al aula, no pudimos manejar el pizarrón, no pudimos tener más el contacto con los alumnos y era todo a través de medios tecnológicos que no todos teníamos los medios tecnológicos adecuados, ni los docentes ni los alumnos ni las plataformas, la verdad que fue un cambio duro...”*  
(Carlos- Instituto Superior)

*“...al principio fue un poco difícil porque no estábamos acostumbrados a grabarnos, a escucharnos, al principio fue bastante difícil para tanto para mí como para los alumnos acomodarnos...”* (Lolo, Colegio Secundario)

Tal como expresan los sujetos el desdibujamiento de los límites físicos del aula, la falta del contacto que otorga la presencialidad sumado a los cambios y estrategias para ejercer el rol docente a partir de la virtualidad fué un escenario impensado para los docentes que además no contaban con las herramientas necesarias para llevarlo adelante.

#### 4.1.3. Relación docente-alumno

La **relación docente-alumno** durante la pandemia producida por el coronavirus, al cerrar las instituciones educativas como espacios físicos desconfiguró la función principal de la escuela. Algunos autores como Pla (2020) sostienen que la escuela conserva su función calendárica y se conserva activa como reguladora social durante la pandemia.

Desde perspectivas sociológicas, se ha demostrado cómo la brecha digital es parte constitutiva de la desigualdad educativa. Dicha desigualdad se está acrecentando en la actual crisis sanitaria. A pesar de que el paso completo de la escuela como lugar físico a un espacio virtual y familiar es completamente nuevo, la historia escolar muestra que su relación con las TIC no lo es tanto (Pla, 2020).

En este punto se desprenden diversas opiniones de los sujetos como:

*“...no pudimos tener más el contacto con los alumnos y era todo a través de medios tecnológicos que no todos teníamos los medios tecnológicos adecuados, ni los docentes ni los alumnos ni las plataformas...”* (Carlos - Instituto Superior)

*“...Tuve conversaciones con los chicos, conversaciones que no tenían que ver con él, quizá con el contenido de la clase en realidad, entonces ellos a la hora de conversar quizá porque estaba de por medio el teléfono, una pantalla podían explayarse un poquito más y contarme estos temas que veníamos diciendo que se les dificultaba a ellos a la hora de conectarse entonces me contaban cuál era su grupo familiar como estaban formadas las estee, cómo vivían este sí, tuve relación con los chicos más.”* (Lolo - Colegio Secundario)



*“...soy de la vieja escuela y me gusta el contacto visual y la presencialidad donde hay un vínculo diferente, pero ante estas nuevas necesidades también fue importante porque adquirí otros aprendizajes yo también y puedo decir que fue positivo para ambas partes, para los alumnos y para mí como docente...” (Lilian - Instituto Superior)*

*“...yo disfruto mucho del contacto con los alumnos, el contacto personal ehm...no sé si está bien o está mal, pero siempre terminé teniendo una relación afectiva con los alumnos que a través de una pantalla no la pude vincular...” (Carlos - Instituto Superior)*

*“...los chicos del 2020 no veían la hora de conocerme y yo también a ellos, o sea el solo hecho de no saber quién está del otro lado yo creo que te lleva a que, a ver y conocer la persona que está del otro lado...”*

En la totalidad de los casos los docentes asumen que el vínculo con los alumnos se vio modificado por el entorno virtual de enseñanza lo cual produjo una desvinculación afectiva entre docente-alumno. En esta primera etapa de pandemia, donde los mecanismos adoptados en el proceso de enseñanza y aprendizaje no estaban consolidados ni homogeneizados y se conjugaban experiencias para lograr la mejor vinculación educativa buscando lograr un mayor acercamiento al alumno, estos se vieron en ocasiones dificultados por el exceso de transmisión de recursos teóricos y audiovisuales a través de plataformas educativas sin la presencia sincrónica del docente como guía.

Una de las consecuencias que impone el aislamiento según Álvarez (2020) es la reducción de los márgenes de decisiones institucionales y de docentes. ¿Cuáles son las posibilidades de las escuelas y los docentes de programar su enseñanza cuando estos no disponen ni de los dispositivos ni de los materiales habituales del aula? Es aquí donde las diferencias sociales, económicas y culturales se tornan en puentes o barreras en relación con la accesibilidad y el derecho a la educación. Este es el foco de atención donde debiera asentarse el debate teórico acerca del campo curricular y también el de la política y administración del currículum, en una situación de la gravedad como la actual.

En la actividad presencial, el espacio de participación se encuentra atravesado por la inmediatez de la acción que es constitutiva de la naturaleza del aula. Ahora bien, en las propuestas a distancia existe una pérdida o transmutación de los espacios de interacción que deben ser considerados por quienes administran las propuestas de enseñanza. Esa pérdida se torna más profunda cuando los estudiantes destinatarios no cuentan con los recursos suficientes para desplegar todas sus potencialidades, inquietudes, dudas y formas de resolución adoptadas. La segregación en su forma cultural aumenta en su dimensión.

Las opciones desplegadas por las distintas instancias del gobierno para paliar el aislamiento, y asegurar la comunicación entre los diversos actores institucionales, estuvieron basadas en las tecnologías informáticas y de comunicación.

Desde la mirada de los actores involucrados:

*“...enseñar en forma despersonalizada sin saber a quién le hablaba. A veces estaba en clase y los chicos con la cámara apagada uno no sabía si le estaba hablando al meet, le*

*hablaba a la pared, al perro del chico...” (Carlos Instituto Superior)*

*“...no conocía la cara de los alumnos, los apellidos a uno se le confundían, emm más generalmente en la parte de secundario, habían apellidos muy similares parecidos entonces este, y no prendían nunca las cámaras los chicos...” (Lolo - Colegio Secundario)*

La vinculación pedagógica mediante el uso de las tecnologías generó una suerte de despersonalización de la enseñanza ante la sistemática ausencia no sólo del vínculo físico sino también del contacto visual y el diálogo entre docentes y alumnos. Las clases sincrónicas en los momentos donde los alumnos no encendían las cámaras generaron un sentimiento de ausencia o vacío, de desconocimiento de quienes estaban del otro lado generando que se diluyera el necesario *feedback* que permite advertir las necesidades de cada uno de los alumnos como así también sus singularidades generando una forzosa homogeneización del grupo de alumnos lo cual resultó complejo a la hora de acompañarlos en su desarrollo cognitivo.

Ferrarelli (2020) sostiene que el trabajo docente no consiste en replicar la labor áulica, sino que necesita una profunda transformación a fin de acompañar a los alumnos en la construcción de su propio aprendizaje. La autora también aduce que la pandemia supone una ética, un compromiso para llegar al otro no solo desde lo pedagógico sino también desde la fibra misma de nuestra humanidad.

Los sujetos objeto de estudio manifiestan al respecto que:

*“...obviamente al principio vi que no tenía mucho éxito, había usado la forma de los PDF, los chicos no leían, les costaba mucho leer, entonces me di cuenta que es parte estuvo flojita...” “...En el 2020 se mandaba clases directamente por classroom, ehhh PDF con el contenido teórico, una explicación y los ejercicios, o sea, la parte práctica.” (Lolo- Colegio secundario)*

*“...preparaba apuntes, material de lectura para que ellos tengan ese soporte teórico , puedan leer, analizar y a partir de ellos solicitaba el desarrollo de actividades, responder cuestionarios, hacer un informe y también los videos me ayudaron mucho en los primeros meses para poder llegar de mejor manera a los alumnos con lo que yo pensaba que a ellos les interesaba y que yo no les podía dar de manera presencial entonces las imágenes o la música o una historia en video me parecía que le resultaba más didáctico a ellos también”.*  
(Lilian- Instituto Superior)

*“...en el mismo 2020 fueron 3 veces distintas que nos han cambiado la metodología y durante el 2021 ya van dos. Y es más, todavía tengo alumnos del 2020, entonces estee con las técnicas donde yo trabajo nos cambiaron el tipo de enseñanza, ya no por campo, ya nos movieron todo, entonces yo hice desde el año pasado hasta ahora hice dos, pero tendría que haber hecho como cinco... distintas planificaciones.” (Rosa Rosa, Colegio Secundario)*

*“En una de las escuelas trabajo prácticamente solo por whatsapp en otro muy de vez en cuando es muy optativo en esa escuela y en la otra que es la escuela esa de informática que le comenté hace un rato está el aula virtual donde se está cargando el material y por el grupo de whatsapp se trabaja y se reciben las tareas en esa escuela por el aula*

*virtual...” (Rosa Rosa, Colegio Secundario)*

*“El 2020 realmente a mí me marcó mucho porque me animé a ser un youtuber y a hacer mis propios videos de taller y empezar a soltar, muchos profes colegas nos pasó lo mismo y, en mi caso, aunque no, soy muy tímido, me cuesta, me cuesta que me vean y entonces, por el que dirán no sé, entonces me costó mucho pero después que lo empieza a hacer es como que, por ahí, es dar el primer paso. Pero en el caso de esto de usar el youtube para explicar la clase y después que los chicos lo vean.” (Rosa Rosa, Colegio Secundario)*

Fueron muchas y variadas las estrategias implementadas por los docentes con el único fin de dar continuidad a un ciclo lectivo atípico, inusual lo que se traduce en una ausencia de criterios claros y generales para llevar a cabo la práctica docente. El ensayo y error se pone de manifiesto en el accionar de los sujetos como también la constante búsqueda de metodologías que logren la vinculación que el alumno necesita para generar su aprendizaje.

En lo que respecta al trabajo docente, específicamente hemos comprobado que la virtualidad no consiste en replicar nuestro trabajo en el aula física, sino que se requiere un cambio en la formulación de las propuestas que ofrecemos a nuestros alumnos y alumnas. Hay una profunda transformación en los formatos mediante los cuales acompañamos a los estudiantes para la construcción de su propio aprendizaje. Para mostrar contenidos o revisar saberes podemos grabar videos breves que ellos pueden ver a su propio ritmo y en momentos en que estén más disponibles para el trabajo educativo. En cambio, cuando necesitamos otro tipo de acercamiento, para ver cómo están, para saber si tienen dudas sobre alguna lectura, audio o video que les hemos enviado, sirve mucho aprovechar el “vivo” de una videollamada o de una interacción telefónica si fuera necesario (Ferrarelli, 2020).

Por su parte, Igarza (2016) postula que hoy en día el docente tiene muchos materiales y recursos a su alcance para lograr una enseñanza de calidad de sus estudiantes. No obstante “urge profundizar el análisis y tomar decisiones superadoras”.

Para lograr un aprendizaje significativo se requiere de docentes capacitados que contribuyan a la creación de nuevas metodologías, materiales, recursos y técnicas para facilitar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y que lo que aprendan sea aplicable a su vida personal, académica y profesional.

#### 4.1.4. Carga Horaria

La “ubicuidad” tal como señala Burbules (2014) es un concepto diferente al de “virtualidad”, pero los dos se cruzan en el punto en el que las actividades de aprendizaje de inmersión se integran completamente al flujo de aplicaciones de conocimiento cotidianas, donde no existe separación entre la acción, la reflexión y la investigación.

Las escuelas y los docentes no deben pensarse a sí mismos como la única fuente, ni como la fuente primaria, del aprendizaje para los estudiantes sino como intermediarios de algún tipo. La escuela, en este modelo, es como una especie de nexo: un espacio que acerca, coordina y sintetiza recursos de aprendizaje. No obstante, esta situación de crisis sanitaria, llevó a entender la ubicuidad desde la reconfiguración de los tiempos y espacios de los sujetos administrados desde un lugar común, el hogar. Los educadores en toda modalidad de enseñanza tienen influencia en la formación de los jóvenes acompañando su recorrido por la trayectoria educativa aunque la pandemia generó un

cambio en los tiempos en la comunicación docente-alumno que traspasaron los horarios de la presencialidad donde comúnmente los docentes cumplen una jornada laboral de 5 horas.

En relación con los **tiempos** dedicados por los docentes a la enseñanza virtual los sujetos expresan que:

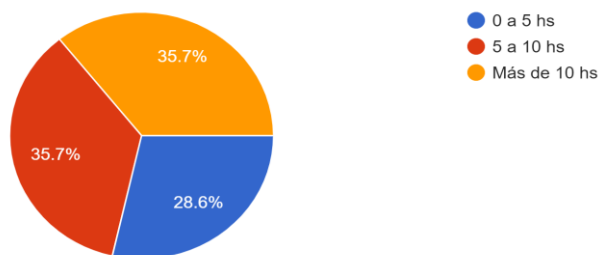
*“...he trabajado digamos en deshora o en la madrugada preparando material, apuntes para luego poder subirlos al classroom en los tiempos y en los espacios correspondientes”*  
(Lilian, Instituto Superior)

*“Claro, el tema como le explicaba, este, al no tener un horario, si bien yo, trataba de sentarme a la mañana y a la tarde uno contestaba en destiempo o por ahí si tenía que ponerse a explicar algo por whatsapp uno lo hacía, no podría contabilizarlo”* (Lolo, Colegio secundario)

*“En todo, desde la planificación, los horarios de clases. ya no son.no es...es el horario que tienen los chicos. Si bien es cierto uno imparte la clase en los momentos que está designado, pero después las consultas, el envío de tareas y todo lo demás no tiene horario en mi caso yo soy permisivo en eso y no lo lamento...”* (Rosa Rosa, Colegio Secundario)

Estas expresiones se visualizan también en el Gráfico N° 4 al consultar sobre cuántas horas dedicó semanalmente a su labor docente el 35,7% de los participantes asumió haber dedicado más de 10 hs, el 35,7 % entre 5 y 10 hs y el 28,6% reconoce haberlo hecho entre 0 y 5 hs.

¿Cuántas horas dedico semanalmente a su labor docente?  
28&nbsp;respuestas



**Gráfico N° 4– Carga horaria - Fuente: la investigadora**

En este sentido, Dussell (2020) expresa que respecto a los maestros y maestras: “Dar clase en pantuflas para muchos implica a veces trabajar 12, 15 horas por día, tener que explicitar todo, armar recorridos con soportes más desafiantes, sentirse siempre evaluados. Son tiempos extenuantes para quien se toma en serio el trabajo en estas condiciones”.

Si bien la ubicuidad se comprende en términos generales como el aprendizaje en cualquier tiempo y espacio, la pandemia desdibujó los límites temporales y geográficos generando en los docentes una mayor carga horaria y el trabajo en horas que no eran habituales en la presencialidad.

## 4.2 Entre lo doméstico y lo escolar

Lo doméstico, según Guirado (2011) "El propósito de la unidad doméstica es la realización del conjunto de actividades ligadas al mantenimiento de sus miembros según estándares culturalmente definidos como "un nivel de vida normal". En términos de espacio doméstico, es importante diferenciar lo —doméstico— de —lo familiar, el concepto de grupo doméstico permite pensar en otros espacios domésticos no filiales.

Conocer el entorno conviviente resulta importante a la hora de preguntarnos: ¿Cómo organizaron los docentes sus espacios y tiempos? ¿Contaban con recursos suficientes? ¿Cómo afrontaron la cotidianeidad del encierro en relación a sus trabajos? De lo que se recabó las siguientes impresiones de los sujetos:

*"Entre nosotros, a los gritos ja ja, fue una pelea de espacios, de horarios, de conectividad emm, encima mi señora es docente también tenía sus clases, yo tenía mis clases, tenían los chicos clase, tenían clases de inglés virtual, o sea, la banda ancha que tenemos, yo soy de Chilecito, no es la mejor, colapsaba ya con dos conectados andaba bien el tercero ya no podía y nosotros tenemos una casa amplia, no quiero ni pensar aquellas familias que tenían dos o tres chicos en edad escolar y que no tenían tantos espacios, la verdad que tiene que haber sido complicado y los que no tenían máquinas para todos. Entonces yo me pongo a veces en el papel del alumno que tenía tres cuatro hermanos o padres que tenían que necesitar la computadora, había una o dos máquinas por hogar, la verdad que tiene que haber sido bastante complicado para todos y creo que a causa de eso también veo una gran deserción". (Carlos, Instituto Superior)*

*"Estábamos todos como paranoicos con la pandemia que también en mayor o menor medida, reconocido o no, nos afectó psíquicamente a todos, la convivencia familiar, la convivencia dentro de la casa, con los hijos, los chicos y el no convivir con sus pares..." (Carlos, Instituto Superior)*

*"...al vivir sola, mis espacios eran o sea administrados por mí sola..." (Lolo, Colegio Secundario)*

*"...fué bastante complejo en ese sentido porque disponíamos de una sola computadora después de los dispositivos los teléfonos celulares que ayudaron un montón y organizándonos también con un cronograma para respetar los horarios de cada uno porque todos demandaban trabajar con sus clases, clases virtuales principalmente la universidad para mi hijo fué bastante complejo así que la mayoría de los casos quede relegada yo para los horarios más complejos..." (Lilian, Instituto Superior)*

*"...complicado, y si, en casa tenemos dos computadoras y celulares prácticamente todos tenemos, pero aún así o sea, en el caso de uno de los integrantes que está cursando una ingeniería necesita una máquina y los horarios son bastantes complicados porque hasta el día de hoy tiene clases de 11 de la mañana a las 2 de la tarde y otras clases en otro día un sábado, de de, qué se yo de 9 de la mañana a 3 de la tarde, días que tiene clase de 9 de la noche a 12 de la noche entonces y eso dependiendo del lugar, o sea buscar los ambientes*



*que no hagan ruido todo el tema de la clase que sea, estamos peleando por ahí peleando por la computadora..” (Rosa Rosa, Colegio Secundario)*

*“Cómo nos organizábamos mejor para poder tener cada uno de las tareas, cada uno sus tareas, yyy lo que pasa es que tuvimos que poner en el caso mío, que mi señora sabe, y ella tuvo que agarrar y hacer un un cuadro en la heladera para saber más o menos los horarios de cada uno y de acuerdo a eso cada uno tenía su espacio.” (Rosa Rosa, Colegio Secundario).*

Tal como revelan los sujetos el contexto de pandemia llevó a que el ámbito doméstico se convirtiera en un espacio donde necesariamente tuvieron que convivir lo familiar con lo laboral y lo escolar, lo cual también se reflejan los resultados del cuestionario donde en relación al interrogante sobre en qué espacio físico donde desarrolló su labor docente durante el ciclo lectivo 2020, el 71,4 de los docentes aduce que en un espacio compartido con su familia, el 25% lo hizo en una habitación privada y el 3,6% en oficina (Gráfico N° 5)

¿En que espacio físico desarrollo su labor docente durante este 2020?  
28 respuestas



**Gráfico N° 5 – Espacio de trabajo - Fuente la investigadora**

Así como se desdibujaron los límites físicos de la escuela también el hogar se convirtió en un ámbito de lucha por los espacios entre los miembros de la familia que vieron la necesidad de adaptar y reorganizar los múltiples roles que desempeñan de manera cotidiana en un espacio común y en la mayoría de los casos compartido. El aislamiento repentino y obligatorio, el encierro y la convivencia *full time* provocó una serie de complicaciones en las relaciones cotidianas, una cierta paranoia que llevó a que se arbitren diversas estrategias de organización no solo de tiempos y espacios sino también en el uso de los recursos digitales disponibles para poder hacer frente a las obligaciones del día a día.

Se adhiere al pensamiento de Dussel (2020) cuando sostiene que “Hoy tenemos una escuela suspendida, unas clases suspendidas y trasladadas a las casas, a las pantallas de las computadoras o los celulares, y en esta suspensión de clases paradójicamente a la escuela le cuesta mucho más operar como suspensión del afuera, porque tiene que meterse en las casas y confundirse con lo doméstico”.

Lo que ocurre es que el derrumbe de las fronteras entre la escuela y la casa hace que las familias se vean obligadas a reorganizar tareas y espacios que pueden afectar y complicar los vínculos



entre sus miembros.

#### 4.2.1. Experiencias de la cotidianeidad

Durante el período de aislamiento los docentes expresan su **experiencia y sentimientos** a través de expresiones como:

*“Y son sentimientos encontrados, nos demandó un gran esfuerzo para todos, adaptarnos emm...” “En relación a mi trabajo aprendí a dar clases virtuales, incluso hace dos semanas termino de hacer un curso formal virtual, aprendí y me inscribí en estos cursos, hice dos durante la pandemia, para ver también como un poco siendo alumno, como otros docentes dictaban una materia, la verdad que tuve que ponerme yo como alumno a ver cómo era el formato virtual, que formato se usan, la verdad que uno siempre conoce, va... yo conozco una o dos plataformas de enseñanza virtual y cuando veo los libros o las publicaciones hay un montón, la verdad es que no estamos y más mayor de 50 como yo, no están muy amigos de lo virtual, nos requiere un gran esfuerzo.” (Carlos, Instituto Superior)*

*“...el 50% como que fue catastrófico por decirlo de una manera como que me sentí desbordada, como que me sentí esteeee... con un estrés digamos estee y como podría decir como que no, no me sentía conforme conmigo misma pero es más, estee como le decía use mucho tiempo para capacitarme mediante youtube que se yo todo eso, después dar clases y me sentía como con una especie de cansancio interno no físico sino mental entonces me sentía un poco mal por eso y después ahora es como que uno ya aceptó que ya vamos a volver ja ja” (Lolo, Colegio secundario)*

*“...lo tendría que dividir en dos partes, una primera parte que fué muy desafiante, complicada, estresante hasta que, como dije, fui adquiriendo estas nuevas herramientas, familiarizándome con las mismas y luego hubo una segunda etapa donde ya estaba más relajada emm, trabajé con mayor gusto por supuesto porque al adquirir dominio de esto me pareció más fácil, pero hubo dos etapas bien definidas y bien marcadas como dije. La primera muy complicada, estresante, me faltaba tiempo y luego cuando comencé a manejarlas tuve una mejor organización para dar mis clases” (Lilian, Instituto Superior)*

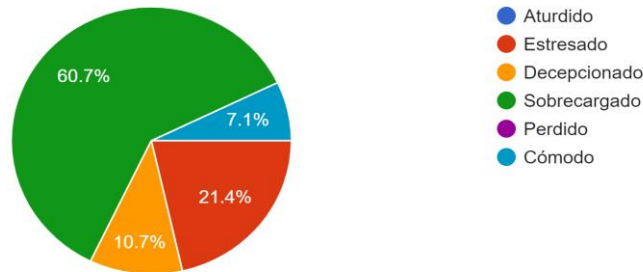
*“Incapaz de poder realizar tus tareas, cualquier tarea diaria de manera normal, de poder salir y compartir con las personas que vos querés algunos momentos especiales, el fallecimiento de un familiar, por ejemplo, este, el hecho de no poder ir a la escuela y de interactuar. Discapacidad, a mí la discapacidad me frustra.” (Rosa Rosa, Colegio Secundario)”*

Tal como se puede evidenciar la voz de los sujetos refleja dos momentos bien marcados en relación a sus experiencias: uno a fines del año 2020 y el otro con el comienzo del ciclo lectivo 2021. La demanda de los nuevos escenarios durante el primer año de pandemia generó en los docentes sentimientos como: “catástrofe, desborde, estrés, incapacidad, desafío...” lo cual se corresponde con los datos preliminares obtenidos mediante el cuestionario “on line” que se muestran en el Gráfico N° 6 donde se cuestionó sobre cómo se han sentido durante el ciclo lectivo

2020 en relación a su tarea docente arribando a que el 60,7% de los docentes admite sentirse sobrecargado, el 21,4% estresado, el 10,7% decepcionado y el 7,1% cómodo.

¿Como se ha sentido durante el ciclo lectivo 2020 en relación a su tarea docente?

28&nbsp;respuestas



**Gráfico Nº 6 – Sentimientos - Fuente la investigadora**

Según Ribeiro y otros (2020), las diversas adaptaciones para el teletrabajo en el contexto de los profesionales de la educación pueden promover el sufrimiento emocional, derivado tanto de las experiencias de aislamiento y distancia social como de la sobrecarga de trabajo devenida de la necesidad de mantener las actividades laborales en el régimen de teletrabajo.

Conforme a la segunda etapa de relevamiento de datos (Marzo/21) y luego de haber recorrido como se menciona a lo largo de la investigación un proceso de cambio, reconfiguración y readaptación ya se vislumbra un panorama totalmente diferente donde aparecen en escena expresiones como “aprendí a dar clases virtuales, dominio de nuevas herramientas, mejor organización, relajación...” que llevan a suponer que se pudieron derribar muros culturales, de formación en una potencial aceptación de la inclusión de las tecnologías en el aula.

### 4.3 Conectividad y dispositivos tecnológicos disponibles en pandemia

En este marco de convivencia de lo doméstico con lo escolar y laboral surge en la escena el problema de la conectividad como la categorización con menor recurrencia. Para Lloyd (2020) la pandemia de covid-19 ha exacerbado las ya muy conocidas desigualdades educativas en México y en otros países. Entre los factores que condicionan el acceso a una educación de calidad en línea son: la clase social, la raza, la etnia, el género, la ubicación geográfica y el tipo de institución educativa a la que pertenecen.

En este sentido, la brecha no sólo tiene que ver con la condición económica de las familias, sino también de la propia institución. Asimismo, la capacidad de los alumnos de aprovechar tales recursos depende en gran medida de la disponibilidad y nivel de capital cultural de sus padres; es decir, si los padres tienen que seguir trabajando fuera del hogar o no han cursado el mismo nivel de estudios que sus hijos, difícilmente van a poder asesorarlos con las tareas en casa.

La conectividad puesta en las voces de los sujetos refleja que una transversalidad a la mencionada brecha digital ya que es vista por los docentes desde tres ángulos totalmente diferenciados:

*“...a veces cuando dos tenían clases al tercero ya no le aguantaba la banda ancha, un problema de conectividad severo...” (Carlos, Instituto Superior)*

*“...el problema general fue siempre la conectividad...había días en que se complicaba un poco en determinados horarios como que colapsaba y demoraba mucho por ejemplo en que había delei o los chicos no podían responder o me respondían y yo no, no teníamos audio...” (Lilian, Instituto Superior)*

*“...yo tengo otro trabajo particular que a mí me obliga a tener una buena conexión tanto de internet como de datos por eso no tuve problemas, mayores problemas, pero si me ha sucedido que en algunas ocasiones yo no me encontraba en mi domicilio y me tenía que servir de otra conexión y si, he tenido problema...” (Rosa Rosa, Colegio Secundario)*

Durante la pandemia y no solo a raíz del escenario virtual de enseñanza sino de la diversidad de teletrabajo que se dió en Argentina y en el mundo la red proveedora del servicio de internet se vio claramente colapsada ante una sobre demanda impensada. Esto produjo una gran brecha en el servicio de acceso en barrios con mayor o menor cercanía a las antenas, en provincias con mayor o menor población, en clases sociales con la posibilidad de acceder a un proveedor o a un servicio libre y gratuito entre muchas otras que podrían plantearse.

Esta problemática se vio reflejada en la actividad planificada con los alumnos debido a que las clases sincrónicas en ocasiones se conflictuaban con la cantidad de integrantes, si los micrófonos estaban abiertos o no, los encuentros virtuales desconocidos para algunos docentes se transformaron en odiseas que luego se traducían en intercambios de materiales mediante aulas virtuales o se potenciaba el uso del whatsapp como medio de comunicación.

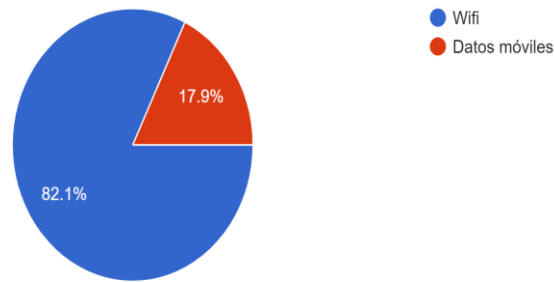
La brecha es más profunda vista desde los alumnos, que cabe mencionar que son pertenecientes a dos escuelas que se enmarcan en un contexto rural cuyas características es su dedicación a la producción agropecuaria familiar y cuyo nivel socioeconómico los encuadra dentro de los parámetros de una clase media y baja, reflejada a partir de la expresión del docente como sigue:

*“Entonces yo me pongo a veces en el papel del alumno que tenía tres cuatro hermanos o padres que tenían que necesitar la computadora, había una o dos máquinas por hogar, la verdad que tiene que haber sido bastante complicado para todos y creo que a causa de eso también veo una gran deserción.” (Carlos, Instituto Superior)*

*“...conozco de alumnos por ejemplo que tenían una sola computadora o un solo teléfono para conectarse, y o me manifestaban: no profe, no me pude conectar porque mi hijo estaba ocupando el teléfono o porque en el caso del secundario estee... mis hermanitos tuvieron clase tenían que subir actividades o colapsaba la conexión en internet o en muchos casos no tuvieron internet” (Lolo, Colegio Secundario)*

Para complementar la voz de los docentes el Gráfico N° 7 consultó sobre qué tipo de conexión a internet utilizó para trabajar de manera virtual el 82,1% de los docentes adujo utilizar Wifi, mientras que el 17,9% datos móviles.

Para trabajar de manera virtual ¿Que tipo de conexión a internet utilizó?  
28&nbsp;respuestas



**Gráfico N° 7 – Tipo de Conexión - Fuente la investigadora**

El acceso a este entorno de aprendizaje ubicuo es bastante desigual: personas con ciertos recursos económicos, personas que viven en ciertas partes del mundo, personas con mejor educación, personas que viven en ciudades y así sucesivamente, ya están viviendo de este modo. Muchos otros, claramente, no lo están. Esta es una preocupación grave en torno a la equidad. Pero puede ser que a medida que la conectividad inalámbrica se convierta en una utilidad gratuita, verdaderamente ubicua, disponible para todo el mundo y también a medida que el tamaño y el costo de los dispositivos a través de los cuales se accede a la Internet y a los contenidos de la nube sigue bajando, más y más gente va a tener acceso a ellos. Las personas con mejor educación y mayores habilidades tecnológicas aún obtendrán mayores beneficios de ellos, pero por lo menos se asegurará un nivel básico de acceso como un piso común (Burbules, 2012). Sin embargo, esta brecha sigue siendo un gran desafío para la educación.

Otro punto y no menor de esta segmentación que produjo esta virtualidad obligada se vincula con los dispositivos tecnológicos con lo que contaba cada familia lo que se pone de manifiesto el Gráfico N° 8 donde se cuestiona sobre qué recurso tecnológico tuvo disponible para su tarea docente durante el ciclo lectivo 2020 donde el 46,4% asume que con su propio celular, el 21,4% con una notebook compartida con algún miembro de la familia, el 28,6% con una notebook propia y el 3,6% con celular compartido con algún miembro de su familia.

¿Que recurso tecnológico tuvo disponible para su tarea docente durante el ciclo lectivo 2020?  
28&nbsp;respuestas



**Gráfico N° 8 – Recursos Tecnológicos - Fuente la investigadora**

La misma categorización tiene relación con lo expresado por los sujetos quienes reconocen que:

*“.. tuvimos que comprarle dos teléfonos celulares a los chicos porque los teléfonos que ellos tenían no soportaban la exigencia de las plataformas” (Carlos, Instituto Superior)*

*“...disponíamos de una sólo computadora después de los dispositivos los teléfonos celulares que ayudaron un montón...” (Lilian, Instituto Superior)*

*“...en casa tenemos dos computadoras y celulares prácticamente todos tenemos, pero aun así o sea, en el caso de uno de los integrantes que está cursando una ingeniería necesita una máquina y los horarios son bastantes complicados...” (Rosa Rosa, Colegio Secundario)*

En este desafiante tema de la brecha digital no se pueden obviar las políticas de gobierno implementadas para apuntalar esta crisis que en ocasiones no fueron suficientes ni universales, sino que solo paliaron la intempestiva decisión del cierre obligatorio de las escuelas.

Muchos autores abordaron durante la pandemia las problemáticas tal como Barrón (2020) quien expresa que si bien algunos países de occidente, entre otros, han puesto en marcha una variedad de opciones innovadoras y plataformas, a partir de la nueva relación con las pantallas, para impedir que la enseñanza y el aprendizaje fuesen interrumpidos, la realidad mexicana, al igual que, en general, la latinoamericana, enfrenta múltiples obstáculos materiales, sociales y económicos para dar continuidad al proceso de escolarización, a pesar de las estrategias emprendidas por los dirigentes del ramo. Así, esta problemática ha devenido en una preocupación nacional que se ha inscrito de manera emergente en el discurso público por parte de las autoridades de la salud, de la educación, de la economía, de las finanzas, de los derechos humanos, de las relaciones exteriores, etcétera, al igual que de la iniciativa privada.

# CAPÍTULO V

## CONCLUSIONES



## 5. CONCLUSIONES

Para algunos, según Dussel (2020), este escenario anticipa lo que será la educación del futuro, de aprendizajes ubicuos, sin espacios escolares específicos y sin tiempos programados (“justo-a-medida” del usuario). Se dice que el futuro es hoy, que hoy comienza el nuevo paradigma que demostrará que la escuela es una institución obsoleta y los maestros molestan en el acceso directo de niños y jóvenes al conocimiento. Pero están otros que tienen la visión opuesta. Para ellos este es un escenario distópico, parecido al sálvese quien pueda, que llevará a la pérdida de la dimensión pública y común de la escolarización y tendrá graves consecuencias en sociedades profundamente desiguales, porque unos acceden a plataformas y acompañamiento de primer nivel y otros tienen que arreglárselas con pocos impresos o charlas por WhatsApp.

Este trabajo puso de manifiesto paradójicamente que no son los recursos digitales ni la conectividad el punto central de las debilidades que transitaron los docentes rurales durante la pandemia en relación con la continuidad pedagógica, sino más bien el eje se desplazó prioritariamente hacia la reconfiguración de su rol docente y las alternativas posibles para sostener la vinculación con los estudiantes quienes se encontraban en una situación desfavorecida.

Se debe reconocer que el contexto de aislamiento puso a los docentes en una situación de desigualdad y de heterogeneidad a la hora de definir estrategias para dar continuidad pedagógica a un contexto de pandemia. Como manifestaron los sujetos algunos tenían conocimientos o experiencias previas, otros se situaban en la vieja escuela donde el uso del pizarrón y el contacto físico con los alumnos eran la única manera de provocar el aprendizaje, pero entre ellos el denominador común es la ausencia de un punto en común que estableciera también acciones comunes de guía y acompañamiento en este nuevo escenario digital.

Las acciones formativas que contribuirían con la labor docente fueron heterogéneas y basadas en la intencionalidad de cada sujeto, en algunos casos se condujeron hacia la adquisición de habilidades digitales, otras relacionadas a su perfil profesional y hasta aquellas que tenían como objetivo replicar el quehacer de los formadores. Esto se vio reflejado en la percepción de estrés, decepción ante la propia práctica y sobrecarga de aquellos sujetos que más allá de su obligatoriedad laboral tuvieron que enfrentar la condición de que los alumnos no gozaban de las mejores posibilidades de acceso al entorno virtual implementado ya que provienen de un entorno rural donde las condiciones de conectividad gratuitas son limitadas a determinados puntos de la localidad, al igual que la disposición de recursos tecnológicos también se presentaba de manera totalmente desigual. Es determinante que en condiciones de ruralidad la brecha tecnológica es aún más profunda.

Los docentes presentaron una formación en entornos digitales muy heterogénea la cual fluctuaba entre el uso, adaptación y apropiación de los recursos tecnológicos lo que impactaba en las estrategias implementadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje que partieron en una primera etapa con el uso exclusivo de aulas virtuales y asincronías, para luego ir incorporando paulatinamente el uso plataformas que permitían tener un contacto con los alumnos en el momento, sincrónicas con un mayor grado de acercamiento.

Por otra parte, la situación de pandemia y aislamiento puso de manifiesto la difícil convivencia entre lo doméstico (entendido como el entorno familiar) y lo escolar al converger en un mismo espacio físico donde los roles y funciones de cada sujeto se desdibujaban y complementaban a la vez, ser padre, hermano, hijo, tutor, ciudadano entre otras en un contexto signado por el encierro puso en tensión las relaciones interpersonales a partir de la necesidad de dar respuesta a las actividades de cada uno en una lucha de espacios, tiempos enmascarada en una suerte de poder.

Tal como lo describe Ramírez (2020), existe una sola computadora en el hogar que se comparte con otros miembros de la familia y muchos de los estudiantes no cuentan con un espacio para sus labores escolares. Además, al estar en casa, el tiempo de que disponen se fragmenta entre diversas actividades, tareas del hogar y el cuidado de otros familiares. A esto se suma que, aunque existe la creencia de que estos alumnos pertenecen a la generación tecnológica, muchos de ellos carecen de las habilidades necesarias para desarrollar actividades de aprendizaje de forma virtual, así como de la autodisciplina que demandan estas modalidades, en un ambiente de estrés, incertidumbre y de restricciones socioeconómicas derivadas de la pandemia

A partir de la voz de los sujetos se pudo reconocer el caos que representó esa nueva realidad que paulatinamente se fue asumiendo y adaptando a partir de las distintas formas de organización que se fueron generando en cada hogar, donde hubo que aplacar tensiones hasta alcanzar un equilibrio que beneficie a todos, volviendo en este punto a generar normativas informales pero que históricamente irrumpen en la función normalizadora y homogeneizadora de las instituciones.

La pandemia nos deja un gran aprendizaje: podemos seguir presentes para nuestros alumnos, cerca de ellos para acompañar y ayudarlos a aprender más también en la virtualidad, por eso podemos hablar de presencialidad virtual (Ferrarelli, 2020).

En este sentido se puede visualizar que hay dos alternativas que se pueden dar en el corto plazo, que la vuelta a la normalidad erradique la experiencia vivida o que esta sirva como punto de partida para la definitiva y permanente inclusión de las tecnologías en el aula no solo a partir de su uso sino de su apropiación. Esta situación invita a ahondar en investigación sobre cuáles son las problemáticas que los docentes no pudieron resolver en relación a la virtualidad para luego generar acciones que tiendan a acompañarlos y de este modo arribar a un punto donde el entorno virtual de enseñanza y aprendizaje se convierta en un aliado en el para la educación en todos sus niveles y variantes.

# BIBLIOGRAFIA

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez. (2020). *Consecuencias del Cierre de Escuelas por el Covid-19 en las Desigualdades Educativas / Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. Revistas.Uam. [https://revistas.uam.es/riejs/issue/view/riejs2020\\_9\\_3/630](https://revistas.uam.es/riejs/issue/view/riejs2020_9_3/630)
- Álvarez, M., Gardyn, N., Iardelevsky, A., & Rebello, G. (2020). Segregación Educativa en Tiempos de Pandemia: Balance de las Acciones Iniciales durante el Aislamiento Social por el Covid-19 en Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 25–43. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.002>
- Boude Figueredo, O., & Medina Rivilla, A. (2011). Desarrollo de competencias a través de un ambiente de aprendizaje mediado por TIC en educación superior. *Educación Médica Superior*, 25(3), 301–311. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0864-21412011000300007&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0864-21412011000300007&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- Brenner, M. A. (2020). *El silencio como ausencia pedagógica*. América Latina en movimiento. <https://rebellion.org/el-silencio-como-ausencia-pedagogica/>
- Burbules, N. (2012a). *El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza*. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4100463>
- Burbules, N. (2012b). El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza. *Encounters/Encuentros/Rencontres on Education*. <https://doi.org/10.15572/ENCO2012.01>
- CAEME. (n.d.). *Otras pandemias que afectaron a la Argentina* » CAEME. Retrieved August 28, 2021, from <https://www.caeme.org.ar/otras-pandemias-que-afectaron-a-la-argentina/>
- Castells, M. (2010). *Comunicación y poder*. Redalyc Org. <https://www.redalyc.org/pdf/860/86020052039.pdf>
- Castro, D. L. de. (1986). *Diferencias entre educación a distancia, e-learning y educación online*. <https://www.iplacex.cl/blog/observatorio/diferencias-estudio-online>
- Cobo, C. (n.d.). *Cobos C. - Google Drive*. Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) Sobre Educación, Tecnología y Conocimiento. Retrieved May 25, 2021, from [https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1u-RY-Ps4s3G8mRym7JvSiuBm83s9b\\_fy](https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1u-RY-Ps4s3G8mRym7JvSiuBm83s9b_fy)
- Cruz, C. E. Z., Colado, A. Z., Ocegueda, A. T. S., & Escobedo, R. M. V. (2020). Análisis crítico de ambientes virtuales de aprendizaje. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(Esp.11), 33–47. <https://www.redalyc.org/journal/279/27964922003/>
- Díaz Fuentes, R., Osses Bustingorry, S., & Muñoz Navarro, S. (2016). Factores e interacciones del proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos rurales de la Araucanía, Chile. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 111–128. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400006>
- Díaz, L. R., & Martino Ermantraut, S. (2016). *Una Cuestión de Fronteras: entre lo escolar y lo no escolar; lo formal y lo informal; lo público, lo privado y lo íntimo ante el auge de los nuevos medios digitales*. <https://www.ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/484>
- Duschatzky, S. (2021). *Pedagogía de la interrupción. O un salto afuera*. <https://www.flacso.org.ar/noticias/pedagogia-de-la-interrupcion-o-un-salto-afuera/>
- Dussel, I. (n.d.-a). *La clase en pantuflas - Inés Dussel - Conversatorio completo.pdf* - Google Drive. Retrieved September 24, 2021, from [https://drive.google.com/file/d/1WC\\_Jr\\_AsnPqW0jxBf7FqWBo\\_PEjV\\_ELf/view](https://drive.google.com/file/d/1WC_Jr_AsnPqW0jxBf7FqWBo_PEjV_ELf/view)
- Dussel, I. (n.d.-b). Sincronías y asincronías en las pedagogías de la igualdad. *Revista SCHOLÉ - ISEP*. Retrieved June 19, 2021, from <https://schole.isep-cba.edu.ar/sincronias-y-asincronias-en-las-pedagogias-de-la-igualdad/>
- Dussel, I. (2010). *Aprender y enseñar en la cultura digital - Fundación Luminis*. Fundación Luminis. <https://www.fundacionluminis.org.ar/biblioteca/aprender-y-ensenar-en-la-cultura-digital>
- Dussel, I. (2013). Optimista prudencia ante las nuevas tecnologías. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(56), 309–315. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1405-66662013000100015&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1405-66662013000100015&lng=es&nrm=iso&tlng=es)

- Dussel, I., Trujillo Reyes, B. F., Dussel, I., & Trujillo Reyes, B. F. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender?. Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. *Perfiles educativos*, 40(SPE), 142–178. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0185-26982018000500142&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0185-26982018000500142&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- Falconi, O. Formar y formarse en la enseñanza de Gloria Edelstein. *Cuadernos de Educación*, 11. Retrieved August 28, 2021, from <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/6045>
- Ferrarelli, M. (2020). *Educación: de la pandemia a las estrategias panmedia* • Sangrre. <https://sangrre.com.ar/2020/04/27/educacion-de-la-pandemia-a-las-estrategias-panmedia/>
- Garay, L. (2008). *Acceso, uso y apropiación de Tecnologías de Información y Comunicación entre la planta docente de la UPN-Ajusco. Proyecto de investigación.* <https://recursos.educoas.org/publicaciones/acceso-uso-y-apropiacion-de-tecnolog-de-informacion-y-comunicacion-entre-la-planta>
- Gennaro, L. D. (2020, April 27). *Educación: de la pandemia a las estrategias panmedia* • Sangrre. <https://sangrre.com.ar/2020/04/27/educacion-de-la-pandemia-a-las-estrategias-panmedia/>
- Gluz, N., Ochoa, M. D., Cáceres, V., Sel, V. M. del, & Sisti, P. (2021). Continuidad pedagógica en pandemia. Un estudio sobre la intensificación del trabajo docente en contextos de desigualdad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 27–42. <https://doi.org/10.35362/rie8614440>
- Gortazar, L., y Moreno JM. (2020). *COVID-19 Y EDUCACIÓN II: escuela en casa y desigualdad.* FlippingBook. <https://online.flippingbook.com/view/350164/20/?sharedOn=>
- Guirado, M. B. (2010). *Entre lo doméstico y lo escolar. Las prácticas cotidianas en el proceso de escolarización de una escuela albergue rural.* <https://www.academica.org/000-027/775>
- Hernández, M. R., Palma, E. C., & Alva, A. D. (2020). Estrategias de mediación tecnopedagógicas en los ambientes virtuales de aprendizaje. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 12(2), 132–149. <https://www.redalyc.org/journal/688/68864946008/>
- Hernandez, R. (n.d.). *Impacto de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas | Hernandez | Propósitos y Representaciones.* Retrieved August 28, 2021, from <https://doi.org/10.20511/pyr2017.v5n1.149>
- Ibañez, F. (2020). *Diferencias entre educación en línea, virtual y a distancia — Observatorio | Instituto para el Futuro de la Educación.* <https://observatorio.tec.mx/edu-news/diferencias-educacion-online-virtual-a-distancia-remota>
- Igarza Roberto. (2016). Futuro busca presente. La educación en la nube. *Revista Argentina de Información Científica*, Tomo 66-Nº 15. <http://aargentinapciencias.org/wp-content/uploads/2018/01/RevistasCeI/tomo66-5/cei66-5.pdf>
- Kalman, J. *La escuela necesita una reorganización de fondo: Judith Kalman – Educación Futura.* Retrieved June 28, 2021, from <http://www.educacionfutura.org/la-escuela-necesita-una-reorganizacion-de-fondo-judith-kalman/>
- Kalman, J., & Osorio. (n.d.). *La complejidad educativa del regreso a clases: entre lo urgente y lo confuso | Distancia por tiempos.* Retrieved August 30, 2021, from <https://educacion.nexos.com.mx/la-complejidad-educativa-del-regreso-a-clases-entre-lo-urgente-y-lo-confuso/>
- Mancebo, P. F. (2012). Cultura Escolar-Cultura Digital: ¿Saberes En Disputa? *Revista Electrónica Gestión de las Personas y Tecnología*, 5(13). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477847114010>
- Martínez, M. C. S., Bonett, C. M., Moreno, R. C., & Venegas, M. A. (2016). Ambientes Virtuales de Aprendizaje, como apoyo de la educación presencial. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 72, 55–70. <https://www.redalyc.org/journal/340/34051292005/>
- Ministerio de Agricultura, Ganadería y Pesca. (2024). *Nivel educativo en el contexto de la ruralidad.* [https://www.magyp.gob.ar/sitio/areas/cambio\\_rural/boletin/nivel\\_educativo.php](https://www.magyp.gob.ar/sitio/areas/cambio_rural/boletin/nivel_educativo.php)
- Montenegro, S., Raya, E., & Navaridas, F. (2020). Percepciones Docentes sobre los Efectos de la Brecha Digital en la Educación Básica durante el Covid -19. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 317–333. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.017>
- Moreira-Segura, C., Delgadillo-Espinoza, B., Moreira-Segura, C., & Delgadillo-Espinoza, B. (2015). La virtualidad en los procesos educativos: reflexiones teóricas sobre su implementación. *Revista*



*Tecnología en Marcha*, 28(1), 121–129.  
[http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0379-39822015000100121&lng=en&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0379-39822015000100121&lng=en&nrm=iso&tlng=es)

- Ordorika, I., & Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de la educación superior*, 49(194), 1–8. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1120>
- Ortega González, D., Acosta Álvarez, C. L., Ortega Cabrera, F., Díaz Cruz, Y., Ortega González, D., Acosta Álvarez, C. L., Ortega Cabrera, F., & Díaz Cruz, Y. (2021). Retos de la educación contemporánea ante la virtualización y ubicuidad de los entornos sociales. *Conrado*, 17(78), 32–39. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1990-86442021000100032&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1990-86442021000100032&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- Ozollo, F. (n.d.). *Repensar la educación en tiempos de pandemia - Unidiversidad - sitio de noticias UNCUIYO*. Retrieved August 28, 2021, from <https://www.unidiversidad.com.ar/repensar-la-educacion-en-tiempos-de-pandemia>
- Pérez, C. I. B., & Beaufond, C. E. C. (2019). Una mirada a la Educación Ubicua. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1). <https://www.redalyc.org/journal/3314/331459398017/>
- Piguave, J., Cevallos, Y., Villafuerte, J., & Bermello, J. (2020). *ROL DE LOS DOCENTES ANTE LA CRISIS DEL COVID-19, UNA MIRADA DESDE EL ENFOQUE HUMANO*. 8, 135–150.
- Reimers, F. (2021). Oportunidades educativas y la pandemia de la COVID-19 en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 86(1), 9–23. <https://doi.org/10.35362/rie8614557>
- Roboratti, C., & Castro. (n.d.). *Revisión Del Concepto de Ruralidad | PDF | Área rural | Población*. Scribd. Retrieved November 6, 2021, from <https://es.scribd.com/document/92720049/Reboratti-revision-del-concepto-de-ruralidad>
- Rojas, S. R. C. (2012). Ubicuidad y comunicación: los Smartphones. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 118, 91–95. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16057417018>
- Sagol, C. (2015). *Entrevista con Cecilia Sagol: “El aula aumentada” - conectate ICIEC-UEPC*. <https://www.uepc.org.ar/conectate/dialogos-pedagogicos-entrevista-con-cecilia-sagol/>
- Sasot, M. R. T. (2020). Un itinerario digital para el aprendizaje-servicio ubicuo. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 111–128. <https://www.redalyc.org/journal/3314/331462375006/>
- Taylor, & Bodgan. (n.d.). “Introducción: ir hacia la gente”, en *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Retrieved August 11, 2021, from <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/11WVVFERTI4lubpqhJRUnFkzmoZQMho9nC>
- Taylor, & Borgar. (1984). *La observación participante*. [https://scholar.google.com.ar/scholar\\_url?url=https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7724016.pdf&hl=es&sa=X&ei=5rqfYoDaGcKTy9YPop-3sAs&scisig=AAGBfm1412gsSEqjIXEaXDsneCT083bhqg&oi=scholar](https://scholar.google.com.ar/scholar_url?url=https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7724016.pdf&hl=es&sa=X&ei=5rqfYoDaGcKTy9YPop-3sAs&scisig=AAGBfm1412gsSEqjIXEaXDsneCT083bhqg&oi=scholar)
- Taylos, S., J., & Bogdan, R. (n.d.). *La Observación participante*. Retrieved August 11, 2021, from <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/11WVVFERTI4lubpqhJRUnFkzmoZQMho9nC>



# ANEXOS

## 7. ANEXOS

### 7.1 Guión del cuestionario

## Cuestionario a Docentes

Este instrumento forma parte de una investigación para la carrera de Maestría en Enseñanza en Escenarios Digitales. Los datos de la misma son anónimos. Tanto los contenidos como los resultados serán tratados con la máxima confidencialidad.

#### 1. Genero

*Marca solo un óvalo.*

Masculino

Femenino

#### 2. Edad

\_\_\_\_\_

#### 3. Institución

*Marca solo un óvalo.*

Colegio Secundario Provincial de Pituil

Instituto Superior de Formación Técnico Profesional de Pituil

#### 4. ¿Ha desarrollado durante el 2020 su labor docente de manera virtual?

*Marca solo un óvalo.*

SI

No

5. En caso de que su respuesta fuera negativa comente como desarrollo la continuidad pedagógica de su unidad curricular?

---

---

---

---

---

6. ¿Que recurso tecnológico tuvo disponible para su tarea docente durante el ciclo lectivo 2020?

*Marca solo un óvalo.*

- Notebook propia
- Notebook compartida con algún miembro de la familia
- Notebook prestada
- Celular propio
- Celular compartido con algún miembro de la familia
- Celular prestado
- Otro

7. Para trabajar de manera virtual ¿Que tipo de conexión a internet utilizó?

*Marca solo un óvalo.*

- Wifi
- Datos móviles

8. ¿Cuántas horas dedico semanalmente a su labor docente?

*Marca solo un óvalo.*

- 0 a 5 hs
- 5 a 10 hs
- Más de 10 hs

9. ¿En que espacio físico desarrollo su labor docente durante este 2020?

*Marca solo un óvalo.*

- En una habitación privada
- En un espacio compartido con su familia
- Otros: \_\_\_\_\_

10. ¿Como se ha sentido durante el ciclo lectivo 2020 en relación a su tarea docente?

*Marca solo un óvalo.*

- Aturdido
- Estresado
- Decepcionado
- Sobrecargado
- Perdido
- Cómodo

**Muchas gracias por su respuesta**

---

Google no creó ni aprobó este contenido.

Google Formularios

## 7.2. Guión de la entrevista

### Entrevista a docentes

**DESTINATARIOS:** 2 docentes del Colegio Secundario Provincial de Pituil: mujer joven hombre grande

2 docentes del ISTP Pituil mujer grande hombre joven

Seleccionados de acuerdo a la edad y sexo

#### Guión de la Entrevista

Introducción en el momento de entrevista para saludar y explicar un poco en qué consiste su trabajo...

Me podría comentar en su carrera docente qué experiencia/s tuvo en la virtualidad previo a la pandemia de Covid-19. ¿Cómo fue para Ud.?

¿Cómo experimentó su tarea de enseñar durante el aislamiento preventivo y obligatorio de 2020?

¿Me puede comentar cómo se conformó su grupo familiar o conviviente en ese período?

¿En ese contexto qué roles tuvo que desempeñar y cómo organizó su labor docente desde el hogar en relación a tiempos y espacios?

Me podría contar cómo planificó y organizó sus clases

Para preparar sus clases: ¿pudo crear, diseñar recursos para compartir con sus alumnos o preparó sus clases a partir de recursos disponibles en la web. ¿Dictó sus clases por videollamada?

Qué opinión tiene sobre la manera de conectarse con sus alumnos (Wifi - Datos) disponible

Podría recordar ¿cuánto tiempo dedico al día a su labor de enseñanza?

¿Usted hubiera preferido cumplir su carga horaria en la presencialidad?

Describiría en pocas palabras ¿cómo fue su experiencia general como docente durante la pandemia? ¿Qué sentimientos la/o abordaron?