



Pedagogizar la tecnología en tiempos de aislamiento

Pedagogize technology in times of social distance

Fernanda Ozollo

Facultad de Educación,
Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.
ferozollo@gmail.com

Claudia Papparini

Facultad de Filosofía y Letras,
Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.
cpapparini@uncu.edu.ar

Recibido: 08/05/2020

Aceptado: 30/07/2020

Resumen. Entre luces y sombras recorreremos este tiempo de excepción, tomando a la pandemia y sus prácticas educativas digitales como excusa para hacer pedagogía, para intentar problematizarlas. No es momento de balance ni proyecciones, solo intentamos reflexionar juntas, aunque respetando el aislamiento social obligatorio, sobre la educación en tiempos de confinamiento. El artículo refiere al impacto de las medidas de protección preventiva de la pandemia en el sistema educativo y sus prácticas. El confinamiento plantea discontinuidades y rupturas en el quehacer educativo al trasladarse a otro tiempo/espacio escolar, preponderantemente digital. Este escenario conmovió las prácticas educativas y la vida cotidiana de los sujetos involucrados en las mismas. Conmoción que genera acuerdos, desacuerdos y tensiones. Tensiones que nos interpelan hoy bajo los mismos términos pero con sentidos diferentes acerca de lo público, lo común, el derecho, la igualdad, la distribución de la riqueza y el conocimiento, el capital cultural. Finalmente, la igualdad y sus derechos que continúan resonando como un sueño que añora despertar.

Palabras clave. Pandemia, Prácticas educativas digitales, Igualdad, Derecho a la educación.

Abstract. Living among lights and shadows, we are going through this time of exception, taking the pandemic and its digital educational practices as an excuse to do pedagogy to try to problematize them. It is not a time for balance or projections, we are only trying to think about education in times of confinement together, though respecting the obligatory social distance. The article shows the impact of the preventive protection measures of the pandemic in the educational system and its practices. Confinement poses discontinuities and breakdowns in the educational task when moving to another time / school space, predominantly digital. This scenario touched the educational practices and daily life of the subjects involved in them. The shock generates agreements, disagreements and tensions. The tensions challenge us today under the same terms but with different meanings about the public, the common, the law, equality, the distribution of wealth and knowledge, cultural capital. Finally, equality and rights continue to echo like a dream that yearns to wake up.

Keywords. Pandemic, Digital educational practices, Equality, Right to education.

Resistir el placer narcisista del pesimismo y seguir trabajando para que se contagie el acto pedagógico (Meirieu, 2011, p.15)

Habla la Madre Naturaleza

Queremos mencionar, brevemente, lo que entendemos significa este tiempo de pandemia, sin soslayar su preponderancia planetaria en términos de movimiento global de la naturaleza. De pronto, un pequeño “bichito” paralizó toda esta maquinaria “civilizatoria y de progreso”.

Son numerosos los autores que hablan del fin de la modernidad y del capitalismo, y con ello, la implacable ola colonizadora de estos tiempos. Enrique Dussel (2020) realiza un claro recorrido respecto de cómo las diferentes conquistas/colonizaciones fueron produciendo transformaciones industriales, tecnológicas y culturales en pos del sostenimiento de un sistema capitalista depredador de la naturaleza, que no sólo la ha devastado, sino que históricamente la ha subestimado.

En la misma entrevista Dussel (2020), contundentemente nos dice:

Hoy, la madre naturaleza (ahora como metáfora adecuada y cierta) se ha rebelado; ha jaqueado a su hija, la humanidad, por medio de un insignificante componente de la naturaleza (naturaleza de la cual es parte también el ser humano, y comparte la realidad con el virus). Pone en cuestión a la modernidad, y lo hace a través de un organismo (el virus) inmensamente más pequeño que una bacteria o una célula, e infinitamente más simple que el ser humano que tiene miles de millones de células con complejísimas y diferenciadas funciones. Es la naturaleza la que hoy nos interpela y se manifiesta como un signo del final de la modernidad y como anuncio de una nueva Edad del mundo, posterior a esta civilización soberbia moderna que se ha tornado suicida.

La naturaleza como organismo viviente se ha pronunciado, quedará en todos nosotros escucharla y actuar en consecuencia. En este tiempo y espacio sentimos que la naturaleza hackeó todo, nada parece normal, aunque las bases de esa noción de normalidad se asienten sobre falsas certidumbres. En este movimiento caótico, complejo pero al mismo tiempo inigualablemente oportuno y extraordinario para detenernos, pensar y repensarnos... Y desde aquí interpelarnos sobre la normalidad de lo cotidiano, la relevancia de la salud, la importancia asignada a los mercados, las formas de consumo, la contaminación producida sobre el planeta, el individualismo, la carrera meritocrática, la desigualdad...

En estos tiempos en que parece que debemos explicar, argumentar, justificar, brindar respuestas, alentar o desalentar posibilidades, en tiempos y espacios que se licuan dentro de nuestro propio aislamiento, resistir un nuevo tiempo o reinventarlo, evaluar y diagnosticar o aprender y valorar el momento justo de recuperar lo más humano, lo más amoroso, lo más solidario en un momento de excepcionalidad.

Este tiempo y espacio “excepcional” de emergencia sanitaria se colma de interrogantes sin respuestas, de incertidumbres y contradicciones. Aparecemos todos y cada uno argumentando y contra argumentando en un vacío indescriptible que visibiliza nuestras posiciones teóricas, ideológicas, políticas, religiosas; entretejiendo un nuevo relato en torno a la educación en tiempos de... ¿qué tiempos?

Muchos aseveramos que después de esta pandemia todo será diferente, nada será igual, y volvemos sobre nuestras palabras y pensamientos para preguntarnos... ¿Y si todo sigue igual en un mundo que efectivamente cambió? ¿Qué va a pasar cuando se levanten las restricciones? ¿Qué decir frente a todo esto? ¿Cómo ordenar las ideas desordenadas en este tiempo? ¿Será momento para que este desorden genere nuevos órdenes?

En este sentido, desde nosotras nos proponemos distraer al aislamiento por un momento y elaborar entrejuntas este escrito como una oportunidad para recuperar e interpretar algunas controversias que nos permitan seguir pensando, actuando, soñando.

Tiempos de Rupturas y Costuras

Ante la imposibilidad de asistir presencialmente a las aulas, se ha conmovido la forma en que las instituciones educativas responden a su mandato fundacional. Múltiples voces y miradas se levantan para diagnosticar, proponer y evaluar la situación de excepcionalidad de la educación en estos tiempos de pandemia.

La decisión de la no presencialidad a las instituciones educativas nos ha afectado, nos ha sacudido y motivó que numerosas y plurales voces (teóricos, prácticos, políticos, gestores, madres, padres, estudiantes, etcétera) se apresuren en propuestas, soluciones, críticas y sentencias frente a este fenómeno. Se convocan sin convocatoria, para intentar explicar un presente atravesado por múltiples tensiones que se apoderan del escenario educativo: presencial - no presencial, encuentro - desencuentro, aplicaciones - estrategias, pedagogías - tecnologías, docentes - tutores, derechos - mercado, docentes - padres, tareas - aprendizajes, saberes - contenidos, intenciones - prácticas, reglamentaciones - acciones, distópico - utópico, entre otras.

Tensiones y contradicciones que siempre estuvieron, pero que hoy se visibilizan y profundizan en una situación de aislamiento atravesada por una realidad con dimensión física y otra con dimensión digital. De esto sabe muy bien la educación, tan analizada, tan criticada, tan aplaudida, tan subestima, tan subordinada...

a. Pensar la educación

Hace más de un siglo, las normativas nacionales e internacionales reconocen a la educación como derecho. Hoy cuando hablamos del derecho a la educación, también incluimos los derechos derivados de las tecnologías digitales. La inclusión digital es un nuevo derecho

humano procedente del nuevo entorno tecnológico que ha creado la red. Los avances en información y comunicación deben ser disfrutados por todos los seres humanos, y “cabe considerar que en la actualidad la exclusión digital equivale a exclusión social” (Bustamante Donas, 2007, p.7).

La educación es un derecho y fundamentalmente un derecho que amplía derechos, supone la posibilidad de reconocer al “otro” desde un lugar de igualdad, desde la visión de lo común como persona y desde un lugar de diferencia que refiere a la singularidad, no a la desigualdad. En este marco, no cabría entonces la diferenciación entre educación presencial y no presencial, hablamos de educación, hablamos del derecho a la educación.

Una escuela que no forma a los más desfavorecidos para elegir algo de su vida, de su futuro; una escuela que no los ayuda a hacer elecciones acerca de su vida personal y profesional, tampoco los va a formar para que hagan luego elecciones políticas y ciudadanas. (Meirieu, 2013, p. 19)

Entender la educación como bien social y personal, como derecho humano supone reconocer que es un hecho social y un acto ético-político que el Estado debe garantizar. Atendiendo a lo social, la práctica educativa, frecuentemente mediada por las prácticas institucionales, se configura a partir de la consideración del “otro”, de la vinculación con un “otro” en un proceso dinámico, multidimensional y progresivo. Práctica educativa que en la realidad se extiende en diversos escenarios físicos y virtuales.

Educar es, en este sentido, reconocer al otro aún sin siquiera conocerlo. Hoy las normas educativas lo reconocen, pero como bien señalan Carlos Skliar y Magaldi Téllez (2008)

no podemos confundir el lenguaje de la ética con el discurso jurídico, pues hoy parece que todo pensamiento acerca del otro está atravesada por un infinito entramado de leyes, decretos y reglamentaciones. La ética, entonces, está subordinada a los dictámenes. Como si antes de decir “me preocupo amorosamente por ti, hubiera que pensar si tengo el derecho o bien la obligación de preocuparme amorosamente por alguien. (p. 250)

Frente a la situación de emergencia sanitaria planteada por la pandemia, los Estados han desarrollado diferentes estrategias para garantizar el derecho a la educación, promoviendo la “continuidad pedagógica” en un escenario no habitual a través del uso de distintos soportes y formatos, digitales o analógicos.

Esta decisión hizo más evidente las desigualdades preexistentes a la pandemia que se profundizaron con la paralización de las actividades productivas y la falta de condiciones para la accesibilidad tecnológica (dispositivos, conectividad, formación). Sin lugar a dudas, el confinamiento hará más desigual al mundo en que vivimos.

La situación de docentes y estudiantes es desigual frente a sus posibilidades de inclusión en la cultura digital. López López y Samek (2009) destacan que “la brecha digital, junto a otras barreras como la pobreza informativa, la censura, el uso político de las tecnologías, la desinformación, la manipulación de los medios de comunicación y la destrucción de información pública”(p.7) se constituyen en dimensiones a trabajar en pos de la inclusión digital. Daniel Pimienta concluye que: “la brecha digital no es otra cosa que el reflejo de la brecha social en el mundo digital” (2007, p. 1).

Seguramente este proceso podría haber sido distinto con la continuidad de políticas educativas para la inclusión sociodigital (dispositivos personales, planes de conectividad, sistemas operativos de desarrollo local, contenidos y recursos educativos abiertos y digitales, formación en acompañamiento de procesos educativos a distancia, desarrollo satelital, etc.).

Pero hoy, estas son las condiciones y posibilidades para continuar educando.

La decisión política de la continuidad pedagógica, desata diversas expresiones que dan cuenta distintos posicionamientos, como por ejemplo: “paralizar la escuela y esperar a que vuelva a la normalidad”, “estar presentes y continuar el hecho educativo con todas las limitaciones de las que somos conscientes” o “criticar cómo se han hecho y cómo se deberían hacer las cosas”, entre otras.

Dentro de la anormalidad del confinamiento, compartimos la decisión política de sostener la escuela con las condiciones de enseñanza posibles en estas circunstancias. Sabemos que no es lo mismo, que el contexto cambió abruptamente, que las condiciones no son las óptimas, pero también sabemos que hay un derecho a la educación que defender. Así, las instituciones educativas y las familias continúan pensando y haciendo, dentro de lo posible, práctica educativa. En esta situación de excepcionalidad, nuestra responsabilidad ético-política como docentes es no desistir de enseñar y trabajar en la construcción de lo común, de lo público.

b. Y la escuela... ¿dónde está?

La escuela, surge como un espacio/tiempo destinado a transmitir el fondo común de saberes que una sociedad ha definido como significativos. En este espacio/tiempo escolar se construyen y configuran emociones, vivencias y otros saberes a partir de la interacción de los sujetos con las estructuras materiales, simbólicas y comunicativas. La permanente relación entre lo individual y lo colectivo se constituye en un escenario propicio para aprendizajes que van más allá de los conocimientos definidos en el curriculum escolar.

El confinamiento ha cambiado las coordenadas de ese espacio/tiempo que es la escuela como un espacio “otro”, por un escenario “no otro”, la casa. El hogar se configura como el territorio del hecho pedagógico, y los escenarios en diversos soportes (digitales y analógicos) se asumen como vehículo de las prácticas educativas escolares. Inés Dussel (2020), denomina a este fenómeno como “domesticación” de la escuela. Esta situación afecta indudablemente la formación de ciudadanía en tanto obstaculiza la posibilidad de habitar con otros un espacio diferente y alejado del control familiar. Al mismo tiempo, la domesticación es una oportunidad para resignificar los procesos de enseñar y de aprender en el hogar y en otros espacios distintos de la escuela. Ambas situaciones coexisten, y evidencian que los procesos de enseñar y de aprender van más allá de las fronteras edilicias de la escuela y que los mismos se resignifican de acuerdo con los sujetos que habitan estos espacios.

Es tan excepcional tratar de garantizar la continuidad pedagógica a través de escenarios digitales y otros soportes como lo es vivir en tiempos de pandemia. Es tan excepcional “domesticar” la escuela como vivir en estos tiempos de confinamiento social. Pero en esta excepcionalidad, esta es la posibilidad de “continuar con las prácticas educativas”.

La distorsión de las coordenadas de tiempo/espacio escolar se generalizan más allá de los niveles y modalidades educativas. A pesar de ello, no es lo mismo flexibilizar el tiempo espacio en la escuela primaria que en las instituciones de nivel superior, ni en los espacios abiertos que en los espacios de encierro, por ejemplo.

Se trastocaron los tiempos y espacios, se deshabitaron los edificios y con ello, pareciera que cambió la educación. Sin embargo la educación sigue y conserva marcas preexistentes que se hacen presentes en las matrices culturales individuales y colectivas. Marcas que atraviesan la vida cotidiana en las escuelas en la presencialidad y también en tiempos de aislamiento, en tanto el espacio escolar es uno con dos dimensiones la física y la virtual.

Esas marcas no están definidas por la asistencia o no a un espacio en un tiempo específico, por el contrario, son propias de la matriz cultural de los sujetos en un contexto de enseñanzas y de aprendizajes. Además del reconocimiento del valor indiscutido de la escuela como espacio público de formación, es necesario visibilizar otras marcas que también la conforman. En efecto, las escuelas también se han constituido como un espacio tiempo para la obediencia, el disciplinamiento, el control, la desigualdad, la intolerancia, la invisibilización del otro, la incompreensión de lo diverso y lo diferente, entre otras.

En estos tiempos de aislamiento, el espacio físico ha sido suspendido, ahora bien, el espacio virtual no sólo continúa, sino que hemos tratado de que asuma las características propias del espacio físico y con ello, todas sus marcas solo que en un escenario distinto. Quizás la post pandemia, a partir de la visibilidad que han adquirido los procesos educativos, nos otorgue la oportunidad para profundizar la reflexión sobre las marcas de la escuela como espacio público virtual o presencial.

El desafío pedagógico, aún antes de la pandemia, es cómo enriquecer los espacios virtuales con las posibilidades comunicativas que ofrece el espacio físico en cuanto a la construcción dialéctica y sincrónica entre lo colectivo y lo individual (intercambio de gestos, miradas, emociones, olores). Y viceversa, con los beneficios del espacio virtual (instantaneidad, multiplataformas, diversidad de lenguajes, constitución de redes, etc.). Es necesario constituir un único espacio enriquecido de enseñanzas y de aprendizajes hoy, en situación de confinamiento, y también los es a futuro, cuando la presencialidad sea posible.

La escuela es y será el espacio/tiempo de encuentro, de *vínculos*, de entre-aprender *para* actuar dialógicamente con el otro y el nosotros. Desde esta perspectiva, la presencia física cobra una relevancia indiscutida y fundamental en el quehacer pedagógico. Reconocer esto nos da la posibilidad de comprender el lugar que les cabe a las tecnologías digitales tanto en sus posibilidades de encuentro como de desencuentro.

Será necesario rescatar a la educación virtual de la visión tecnocrática y mercantil en que la suelen colocar. La entendemos como una opción política, pedagógica y didáctica, que resulta de un proceso de acuerdos, negociaciones, debates y tensiones entre los diferentes actores involucrados, de las lecciones aprendidas sobre las prácticas desarrolladas en un contexto digital determinado, como así también de las discusiones y avances de las diferentes comunidades científico tecnológicas al respecto.

En este marco, son los docentes quienes deben tomar las decisiones, a partir de las políticas educativas gubernamentales e institucionales. Serán quienes en definitiva deben validar, acordar y llevar adelante una “propuesta de inclusión educativa” en sus prácticas sean estas a través de medios digitales o analógicos (dispositivos computacionales, móviles, TV, Radio, materiales en papel).

c. ¡Estamos aquí!

Como ya afirmáramos, los sujetos implicados en el acto de enseñar y de aprender están atravesados por diversas desigualdades culturales, tecnológicas, escolares, económicas, familiares, etc. cuyo condicionamiento se ha visto profundizado en esta etapa de excepcionalidad. A las desigualdades pre existentes, se les sumaron las propias de la accesibilidad digital y las de esta etapa de aislamiento.

La decisión política respecto de la continuidad educativa definió un momento de incertidumbre para los docentes respecto de las tareas a desarrollar en el marco de la

continuidad pedagógica a través de la educación a distancia o educación virtual. Así, en un primer momento, casi sin posibilidades para pensar, la comunidad docente buscó “la manera”, “los recursos”, “los materiales”, todo lo que creyera útil para “continuar con la labor de la enseñanza”.

Multiplicidad de recetas, tutoriales, recursos digitales, revistas, webinars, sitios web, recomendaciones, sistemas de video conferencias, fueron plagando los nuevos escenarios personales y colectivos. En paralelo, los responsables de la gestión de las distintas instituciones educativas hicieron esfuerzos responder a las demandas tanto de las políticas educativas como de los docentes, y de los estudiantes de acuerdo con sus condiciones contextuales específicas.

Las voces que, desde diferentes espacios, cobraron vida y vertieron un sin fin de opiniones respecto de un proceso para algunos desconocido, enseñar en la virtualidad. Proceso que transcurrió desde la satisfacción por el descubrimiento de las posibilidades de este nuevo espacio, a la frustración frente a la imposibilidad de alcanzar los propósitos educativos previstos.

La inmediatez y la aparición yuxtapuesta y abundante de recursos y propuestas digitales, dio lugar a la infoxicación¹. En efecto, en la búsqueda desesperada de recursos y estrategias en un nuevo marco condicionado por la suspensión de la asistencia presencial a los establecimientos educativos, muchos docentes olvidamos el modelo de enseñanza personal, plataforma indispensable para la enseñanza en la presencialidad o en la distancia. Principio fundamental a considerar por parte de las instituciones y los equipos docentes, y desde allí valorar qué se puede, qué se sabe y qué se está dispuesto a hacer.

Reconocernos como docentes, con nuestro estilo, será el primer paso para poder hacer algo que efectivamente desarrolle aprendizajes y revalorice el lugar de la enseñanza. Conocer al grupo de estudiantes, desarrollar vínculos, acercarse, encontrarse, conocer su cotidianeidad en este tiempo, saber de sus dificultades, de su grupo familiar, son acciones sustantivas a fin de garantizar no sólo la continuidad pedagógica, sino y fundamentalmente, la presencia de la educación en la vida de los niños, jóvenes y adultos.

En este sentido, aprovechar las potencialidades comunicacionales de las redes para acoger al otro de la manera más amorosa y solidaria que este tiempo demanda, se convierte en un espacio tiempo nodal que encuentra una de sus mayores justificaciones para el uso de las mismas en el acto de educar.

Se ponen también en cuestión algunos derechos y obligaciones laborales docentes pensados desde la presencialidad. El trabajo docente está regulado en función del *tiempo* en la presencialidad, la educación a distancia ha distorsionado esa coordenada. Este desorden que intenta buscar un nuevo orden, ha invadido la vida privada de los docentes uberizando la jornada laboral, uno de esos efectos es la llamada jornada 24x7.

Los derechos y obligaciones laborales de la educación a distancia o virtual es una discusión que no está concluida desde las instancias gubernamentales, los gremios docentes correspondientes y los actores de las instituciones educativas (autoridades, docentes, estudiantes). Algunos recomiendan fijar un horario, respetarlo y dejar las pautas claras con los estudiantes al inicio del proceso; otros estiman que es conveniente que sea la reglamentación institucional la que fije una carga horaria de trabajo; los menos plantean trabajar libremente

¹ Grandes cantidades de información para analizar, contradicciones en la información disponible, una relación señal/ruido dificultando la identificación de información relevante para la decisión, o la ausencia de un método para comparar y procesar diferentes tipos de información pueden contribuir a este efecto. En un entorno así, la búsqueda de informaciones concretas se hace dificultosa y la posterior clasificación de la información por su corrección, calidad, etc. conlleva mucho trabajo https://es.wikipedia.org/wiki/Sobrecarga_informativa#Problemas_que_derivan_de_esta_sobrecarga

de acuerdo a propia definición personal, entre otras voces. Podemos afirmar, en primera instancia, que la enseñanza virtual no implica de ninguna manera la disponibilidad permanente del docente a los requerimientos propios de su rol.

Analizar la problemática del tiempo escolar en la virtualidad en el marco de la práctica educativa concreta, requiere visibilizar las demandas en tres niveles: la institución educativa, los docentes y los estudiantes. En este sentido, confluyen una serie de requerimientos, a veces contradictorios, que es preciso encauzar. Las instituciones requieren la presencia virtual de acuerdo con las obligaciones de desempeño de cada cargo docente debiendo respetar la asignación horaria convenida. Los docentes a su vez, tienen derecho a decidir sobre los tiempos para trabajar en la virtualidad, de acuerdo con su modelo de enseñanza y las condiciones cotidianas de trabajo en el hogar. Por último, los estudiantes, por sus propias características y por las múltiples demandas a las que están sometidos solicitan una flexibilidad e instantaneidad en la estructuración de la enseñanza propia de su actuación individual y social. Todas estas demandas son válidas, el desafío será llegar a acuerdos pedagógicos formales a nivel del gobierno educativo, de las organizaciones gremiales, de las instituciones educativas y de los docentes y estudiantes.

Con la coordenada del *espacio escolar* pasa algo similar que con la del tiempo. En esta coordenada se configuran, al menos, tres escenarios diferentes: la escuela, los medios digitales y analógicos, y la casa. La confluencia e interacción simultánea de los tres escenarios se convierte en la posibilidad de enriquecer el encuentro pedagógico. En estos tiempos de pandemia, el primero ha quedado suspendido y deshabitado. La posibilidad se centra en la combinación o no de los otros dos. En el mejor de los casos está el escenario de los medios digitales o analógicos y la casa presentes en el hecho pedagógico. También se encuentra la posibilidad en la que muchos docentes y estudiantes habitan un solo escenario, será esta la situación que atraviese la mayor desigualdad.

Primer Escenario: la escuela

El aislamiento nos ha sujetado, en esta condición de sujetos sujetados al espacio doméstico, los docentes y estudiantes hemos perdido un espacio propio, la escuela. Este espacio propio representa un lugar específico para enseñar y aprender, una posibilidad de alejamiento de las tareas, los mandatos y las culturas familiares, procesos indispensables para la formación de la autonomía personal y de la vida en sociedad.

Segundo Escenario: Los medios digitales

Los espacios virtuales serán definidos también, a nivel de las instituciones, los docentes y los estudiantes. A nivel institucional se definen los escenarios oficiales (plataformas). Los docentes aportan recursos diferentes a la plataforma oficial a partir del criterio de pertinencia con su modelo de enseñanza. Los estudiantes intervienen con sus recursos y aplicaciones para desarrollar su aprendizaje, más allá de los espacios docentes e institucionales. Todo esto compone un ecosistema digital² de enseñanzas y de aprendizajes: los escenarios oficiales de la

²Los ecosistemas digitales de aprendizaje representan un paradigma educativo, soportado en las tecnologías de la información y las comunicaciones. Se caracteriza por basarse en sistemas adaptativos capaces de modificarse a partir de diferentes relaciones o interacciones dadas entre los componentes del sistema: contexto, usuarios, contenidos, dispositivos,

institución educativa, los definidos por los docentes y los entornos personales de aprendizaje de los estudiantes.

En el mundo virtual, los estudiantes también viven en contextos atravesados por la desigualdad. Están, los llamados residentes digitales, que son los estudiantes que poseen infraestructura tecnológica y saben buscar respuestas para resolver inquietudes. Cuentan con las habilidades y estrategias para hallar lo que buscan a través de sus características de inmediatez, instantaneidad, extimidad, multitareas, multiplataforma, etc. Ellos, asumen su vida en los escenarios digitales sin más preocupaciones que “estar conectados”.

Este grupo de estudiantes tiene mayores posibilidades de aprender en estos tiempos educativos mediados por la tecnología. Sin embargo, no todos hacen uso responsable de la red, no todos desarrollan habilidades de análisis y reflexión propias de un espacio y un tiempo diferente, no utilizan procedimientos para la búsqueda y selección de información en los sitios pertinentes, ni tienen la disciplina de horarios y rutinas que los alejen del consumo desmedido de estar “frente a las pantallas”.

Por otro lado, existen los estudiantes que no cuentan con la infraestructura tecnológica y en muchos casos, viven en condiciones poco propicias para aprender. La escuela presencial para estos estudiantes, se convertía en el mejor lugar para compartir aprendizajes. Cuando la presencialidad se suspende, la no accesibilidad digital representa un obstáculo complejo de abordar para alcanzar aprendizajes comunes. Nos encontramos frente a la suspensión, entonces, de dos espacios/tiempos comunes, el presencial y el digital para participar de procesos colectivos de aprendizaje. Sin dudas, la desigualdad se profundiza, el desafío será encontrar una forma alternativa de promover el encuentro pedagógico.

Son numerosas las experiencias que se dan en nuestro país en diferentes niveles de decisión para enfrentar esta situación, desde el diseño y desarrollo de recursos y aplicaciones on y off line, en distintos soportes, en diferentes medios (radio, televisión pública), con distintos mecanismos (desde la entrega de cartillas que hacen docentes en bicicleta) hasta becas convertidas en paquetes de datos para el acceso a internet, entre muchas otras.

Tercer Escenario: la casa

Existe un tercer espacio/tiempo alterado, el espacio doméstico. El hogar ha adquirido una multidimensión inusitada al asumir la realización de múltiples tareas, las domésticas, las escolares, las laborales, en un continuum casi neurótico caracterizado por la fragmentación y la yuxtaposición. El hogar se ha convertido también en el espacio/tiempo de enseñanzas y de aprendizajes para las familias, los docentes y los estudiantes. Dentro de este universo, es preciso señalar que hay muchos hogares que no cuentan con las posibilidades materiales y/o simbólicas para asumir esta diversificación de tareas.

No podemos dejar de pensar y advertir que también en este contexto se encuentran niños y mujeres expuestas permanentemente a situaciones de violencia familiar, en muchos casos sujetos en paralelo deben continuar desempeñándose como estudiantes o docentes. En este sentido, perdieron la posibilidad de un espacio/tiempo que los aleje de situaciones inadmisibles de violencia intrafamiliar. La defensa de los derechos ante la violencia intrafamiliar ha cobrado importancia en tanto se ha convertido en política pública. Así, la

aplicaciones, formas de comunicación, entre otros (Motz y Rodés, 2013; Barragán, 2016 en Islas Torres, C., y Carranza Alcántar (2017).

escuela como otros espacios presenciales, ofrece mayores posibilidades que los escenarios virtuales para la detección y protección de los sujetos violentados. La educación es también cuidado, protección.

En contraposición, muchas prácticas pedagógicas han permitido en estos tiempos, que los adultos a cargo de niños y jóvenes en situaciones de vulnerabilidad resignifiquen su responsabilidad y asuman un rol distinto en cuanto al acompañamiento de los aprendizajes. Por otro lado, muchos de estos niños y jóvenes, se comprometen de un modo distinto con la realización de tareas educativas en las que se sienten reconocidos a través de la producción de diversos materiales de aprendizaje. Indudablemente sus docentes, en una situación de crisis, se detuvieron a re-pensar sus estrategias pedagógicas para mediación de materiales en distintos soportes desde las posibilidades de aprender de cada uno de sus estudiantes.

La práctica pedagógica requiere de un espacio/tiempo común, de estar presentes juntos, ya sea en la práctica presencial o virtual, que signifique un encuentro provocativo para cuidarnos y aprender. Las tensiones entre lo individual y lo común, lo público y lo privado, lo gratuito y lo comercial, se van licuando en las redes promoviendo nuevas subjetividades y nuevas formas de relación que posibiliten la presencia del otro y del nosotros redibujándolas continuamente en los escenarios posibles.

Esta caracterización de sujetos y situaciones diversas, ya sea en la presencialidad como en la etapa de confinamiento como protagonistas del hecho pedagógico, a pensar y provocar situaciones educativas que no signifiquen el olvido de la existencia del otro. En este sentido, quizás la pandemia también se constituya en la posibilidad para revisar rasgos de la escolarización presencial tales como la yuxtaposición de tareas, la excesiva burocratización de la enseñanza, la sucesión inacabada de intervenciones individuales, el intento permanente de evaluar, la exigencia de culminar con un programa de contenidos.

d. Más allá de las herramientas

El confinamiento otorgó a la educación virtual o a distancia un lugar que no pudo conseguir hasta el momento, el lugar de reconocimiento como una opción pedagógica diferente de la presencialidad que obliga a los actores del sistema y a las propias instituciones, a revisar algunos de los componentes que hemos mencionado en este escrito. El tiempo, el espacio, los sentidos, los roles y funciones, la infraestructura, los saberes, las metodologías y la evaluación se ponen en discusión de manera indiscutida.

En este tiempo parecen haberse transformado los espacios y los lugares para el aprendizaje, y en verdad, estas coordenadas ya se habían ampliado con el avance y desarrollo de la educación virtual previo al COVID19. Desde hace más de una década se impulsaron a nivel global, políticas de inclusión digital pensando en nuevos escenarios y formatos educativos con desarrollos y resultados desiguales.

El desarrollo de prácticas educativas virtuales o a distancia demanda la definición de políticas específicas sobre infraestructura, presupuesto, diversidad de modelos pedagógicos, normas y reglamentaciones que las encuadren, y fundamentalmente de procesos de formación que más allá del manejo de herramientas digitales, focalicen en las posibilidades de pensar la enseñanza y el aprendizaje desde otro lugar, desde otra forma. En este sentido, se reconoce que la educación a distancia debe ser definida en tres niveles: político institucional, pedagógico didáctico y tecnológico - comunicacional.

De acuerdo con Brener (2020)

lo virtual tiene sus propias lógicas, su entorno, sus reglas, sus temporalidades y por tanto, su propia cultura. Podríamos afirmar que existe toda una subjetividad de la virtualidad educativa. Es necesario adentrarse en sus propias lógicas para comprenderla y aprovechar su potencia.

Esta nueva subjetividad, se potencia con la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprender junto con otros pares y con sus docentes, e interpela los modelos pedagógicos. Modelos que se sustentan en la interactividad y que por tanto, cuestionan la centralidad de cualquiera de sus elementos para dar lugar a un entramado comunicativo dinámico, multidireccional y progresivo. La interactividad, que en principio es instrumental en cuanto posibilidad tecnológica, se ha de convertir en interactividad pedagógica cuando asuma las dimensiones social, cognitiva y emocional de los aprendizajes y de las enseñanzas (Jonassen, 1985; Salinas, 2007; Silva Quirós, 2007; Ozollo, 2011).

Como anuncia Begoña Gros (2015), se han caído los muros de la educación en el sentido, que aparece como una realidad más, la virtual, y en ella, la posibilidad de navegar por un mar de información que puede colaborar con los procesos académicos de formas diferentes. El aprendizaje “sin costuras”, la ubicuidad y los entornos personales de aprendizaje, se consideran pilares de estos nuevos espacios formativos.

“Aprendizaje sin costuras” refiere a la dilución de las fronteras entre la educación formal, informal y no formal. La realidad virtual se constituye en una oportunidad para repensar la delimitación, el sentido y la forma de construcción de los saberes, saberes que se construyen navegando entre los contenidos curriculares y los de la vida cotidiana. Oportunidad en este presente de aislamiento pero que se proyecta en un futuro de integración de espacios presenciales y virtuales para la formación a lo largo y ancho de la vida.

La configuración de “entornos personales de aprendizaje”, Personal Learning Environment, (PLE) en términos de Jordi Adell (2013) cobra especial relevancia en estos procesos de formación continua e integrada. Gros Salvat (2015) lo define como el aprendizaje que se produce “a través de diferentes contextos y forma parte de un viaje de aprendizaje más amplio que abarca las transiciones de la vida de una persona, desde la escuela a la universidad o el lugar de trabajo” (p. 24).

Los PLE son definidos por los propios sujetos a partir de la selección de espacios, plataformas, aplicaciones, recursos, objetos y sujetos que utilizan en sus procesos de aprendizaje. Se relacionan directamente con las tareas del procesamiento de la información: búsqueda, selección y almacenamiento, producción, comunicación y colaboración. Indagar e interpretar los entornos personales de aprendizaje de nuestros estudiantes, se convierte en una nueva dimensión de la tarea docente.

Las coordenadas de tiempo y espacio de las que veníamos hablando, se reconfiguran en términos de nodos, los que establecen nuevas relaciones entre sujetos, objetos y relaciones digitales. Se abren así, numerosos nodos de manera simultánea (ventanas) con múltiples lenguajes verbal, audiovisual, estáticos o dinámicos. Cristóbal Suárez Guerrero, en su Blog “De la Escuela Lugar a la Escuela Nodo”, señala que el espacio tradicional para aprender y enseñar:

pasa de ser un espacio-lugar a ser un espacio-nodo de la red de interacción global. La noción educativa de lugar de aprendizaje no desaparece, sino que el concepto se mueve en otra cartografía reticular formando parte de ella como nodo, una posición angularmente diferente a la concepción de escuela como centro, lugar de saber. (Suárez Guerrero, 2012)

Esta cartografía, habitada por sujetos que lejos de preguntarse sobre el qué, aprenden de

manera extraordinaria sobre el cómo, esto es, los procedimientos para la resolución de diversas tareas. El problema quizás radique en la dificultad de construir esquemas de saberes (qué) para interpretar, conocer y proyectarse en el Mundo, más allá de la inmediatez.

En esta sociedad informacional se encuentra de todo y para todos, es el docente quien selecciona los recursos y aplicaciones de acuerdo con los propósitos pedagógicos, su modelo de enseñanza, y las características y realidades de sus estudiantes y del contexto más amplio. La propuesta educativa no se acomoda a los recursos, son estos los que deben ajustarse a ella. Este precepto, tan considerado en la presencialidad, puede haberse alterado en estos tiempos de aislamiento por la búsqueda desesperada de formas que garanticen la continuidad pedagógica.

A fin de garantizar el encuentro y la comunicación, la realidad virtual posee herramientas sincrónicas y asincrónicas que requieren al menos un análisis en cuanto a sus posibilidades en estos tiempos. Es preciso reconocer que los ambientes y herramientas sincrónicas otorgan un valor agregado a la posibilidad de interacción emocional, social y cognitiva. Esto será factible si se cuenta con la disponibilidad tecnológica necesaria (dispositivos y conectividad). Si el componente tecnológico obstaculiza el encuentro, entonces será mejor utilizar herramientas de comunicación asincrónica en tanto, es la comunicación y el encuentro lo que se debe privilegiar.

De esta manera, vemos cómo la tecnología pasa de concebirse como un conjunto de múltiples herramientas, recursos y aplicaciones a resignificarse como un ecosistema en el que habitamos los sujetos. Y por ser un espacio tiempo habitado, la inclusión digital se vuelve derecho.

Continuidades y Discontinuidades

El mundo no estaba preparado para vivir una situación de pandemia y el consecuente aislamiento obligatorio para prevenir el contagio. Situación global que transformó nuestras coordenadas de tiempo/espacio, en primer lugar, y nuestras actividades, roles y funciones después. Comenzamos a transitar un escenario caótico intentando "continuar en la discontinuidad" buscando nuevas formas de normalidad que en esta anormalidad nos permitieran seguir con nuestras vidas cotidianas. La educación y la escuela no son ajenas a este proceso.

En este sentido, la situación de pandemia se convierte en una oportunidad para visibilizar las desigualdades preexistentes. En el ámbito educativo en particular, la alteración (discontinuidad ruptura) de las coordenadas espacio/tiempo ha visibilizado a quienes tienen más condiciones para habitarlo y quiénes no. Entre luces y sombras recorreremos este tiempo de excepción, en el que pretendimos con nuestro ensayo y como excusa para hacer pedagogía, problematizar en términos de "cuestionar lo obvio", "desnaturalizar lo existente" del hecho educativo en estos tiempos.

Continuidad pedagógica que intenta garantizar, en tiempos de no presencialidad, *la presencia* de los sujetos de la educación; *el encuentro* esencial entre docente, estudiantes, objetos de conocimiento y comunidades de aprendizaje; *la construcción* de saberes; y *la circulación e intercambio* de la producción educativa. Con sus encuentros y desencuentros, lo cierto es que la educación, más allá de este tiempo, transcurre simultáneamente en espacios físicos y virtuales. Hacer escuela, hacer aula, presencial o virtual, implica asumir dos caras de una misma moneda, un mismo proceso formador.

Este tiempo de pandemia provocó la definición política de diversos Estados sobre la necesidad de garantizar la continuidad pedagógica en un mundo ya desigual, y ahora también a distancia. Sin lugar a dudas la discontinuidad en las políticas públicas respecto de la inclusión digital ha generado un escenario empobrecido para asumir este desafío en tiempos excepcionales.

En este sentido, la responsabilidad del Estado es preponderante a fin de garantizar el derecho a la educación, sólo un Estado presente y activo lo hace posible. La clara definición de la política de continuidad pedagógica transita entre la obstinada persistencia de muchos docentes, expertos e instituciones educativas que continúan buscando y encontrando alternativas, y el cruel abandono de otros, que ante esta situación sólo sentencian que los desconectados, sean docentes o estudiantes, serán los excluidos del futuro. En esta línea, Meirieu (2013, p.26) destaca la necesidad de "... un contrato educativo entre la nación y su escuela. Para ello tiene que existir una confianza entre los actores. Si esos actores logran inventar modalidades más pertinentes para alcanzar finalidades, eso es una muestra de inteligencia, de imaginación."

En el ámbito tecnológico se intenta asociar el uso y acceso de internet a la noción de igualdad a través de la "Declaración de neutralidad" (NN). Como toda declaración universalista de igualdad se construye sobre la base de estructuras de dominación de unas jerarquías sociales, económicas, políticas, culturales, geográficas, tecnológicas y epistémicas por sobre otras, obturando así, las posibilidades de contar con las condiciones para una vida digna para todos. En esta línea, Zuckerfeld (2019) insiste:

La idea de un principio armónico universal se ha utilizado reiteradamente en la historia de la humanidad, y en la del capitalismo en particular, para disimular los diferentes intereses en pugna o, más precisamente, para naturalizar un estado de cosas que favorece a determinados actores en detrimento de otros. En este caso, la operación ideológica se realiza utilizando el término "neutralidad", que de por sí sugiere prescindencia, equivalencia o nivelación del terreno. (p. 31)

La red también es un espacio de posibilidades para la emancipación de personas y sociedades. En base a lo dicho por Binimelis Espinoza (2010), se deberá reconocer las posibilidades que otorga este "nuevo escenario digital y público" donde se visibilizan y reconocen *otros conocimientos, otros haceres, otros seres y otros espacios*. Esos otros invisibles en los espacios colonizados.

Hoy, más que nunca, tenemos la posibilidad para decolonizar las tramas sociales y relacionales desiguales y asimétricas del saber, del poder, del ser, del tener y del hacer que atraviesan el complejo campo de la educación.

La tensión entre los discursos sobre la igualdad que incluyen en abstracto y, las efectivas prácticas, que al naturalizar las desigualdades excluyen en particular, surge lo político como posibilidad de pensar, provocar y producir transformaciones que afecten lo individual y lo colectivo, que promueva posibilidades de emancipación de las personas y sus sociedades.

En este sentido, podemos interpretar la continuidad pedagógica como un artificio excepcional en tiempos de emergencia sanitaria que nos tranquiliza haciendo "como si" estuviéramos cumpliendo con nuestra responsabilidad ética o como una oportunidad extraordinaria para desmitificar y desnaturalizar, cuestionar y reflexionar sobre la complejidad del problemático campo de la educación para incidir en su transformación. Esta segunda opción nos permite movilizarnos hacia la *pedagogización*, superando las concepciones colonizantes basadas en la dependencia, la transmisión y el instrumentalismo,

presentes tanto en la tecnología como en la misma pedagogía.

La desigualdad habitaba nuestras aulas, la continuidad pedagógica *navega en esas desigualdades preexistentes*, y somos conscientes que el confinamiento seguramente las incrementará. Educar, es trabajar por más igualdad desde la consideración del otro como un igual, es garantizar el acceso a las formas simbólicas comunes a una sociedad, es provocar que la experiencia pedagógica se constituya en una posibilidad de emancipación para todos.

No pretendemos hacer pedagogía de las tecnologías, sino intentar pedagogizar los escenarios educativos digitales. Por tanto, desnaturalizar y desmitificarlos de sus pretensiones más mercantiles, coloniales e instrumentales para encontrarle su propósito fundamentalmente más educativo, más inclusivo, más solidario, más igual.

En confinamiento y después del mismo, nuestra responsabilidad ético política es construir "*más y mejor escuela presencial y virtual*", como lugar de encuentro de la alteridad, como lugar en el que se aprende a transitar progresivamente de los intereses propios a la búsqueda del bien común, como institución democrática encargada de la transmisión y recreación de un fondo cultural común.

En palabras de Adriana Puiggrós (2020): "La escuela es la plataforma de la patria; que nosotros tenemos que cuidar... Desde allí es donde tenemos que cultivar el pasaje a un mundo nuevo" (p.3).

Referencias

- Brener, G. (18 de abril de 2020). Continuidad pedagógica o pedagogía de la continuidad. *Diario digital La Capital*.
<https://www.lacapital.com.ar/educacion/continuidad-pedagogica-o-pedagogia-la-continuidad-n2578220.html>
- Bustamante Donas, J. (2007). Los nuevos derechos humanos: gobierno electrónico e informática comunitaria. *Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento, Volumen 4, (2)*, pp. 13-27. <https://www.redalyc.org/pdf/823/82340202.pdf>
- Castañeda Quintero, L. J. y Adell, J. (2013). *Entornos Personales de Aprendizaje: claves para el ecosistema educativo en red*. Editorial Marfil.
<https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/17247>
- Dussel, E. (25 de abril de 2020). *Dussel sobre la Pandemia global: "la humanidad cambia de objetivos o se hará el Harakiri"* [Archivo de video], Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=6mZObvgGniQ>
- Dussel, I. (22 de abril de 2020) "*La clase en pantuflas*". ISEP. [Archivo de video], Youtube.
<https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs>
- Gros Salvat, B. (2015). La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. *Education in the knowledge society, Volumen 16 (1)*, pp. 58-68.
<https://www.redalyc.org/pdf/5355/535554757005.pdf>
- Islas Torres, C., & Carranza Alcántar, M. del R. (2017). Ecosistemas digitales y su manifestación en el aprendizaje: Análisis de la literatura. *Revista De Educación a Distancia (RED)*, 17(55). Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/red/article/view/3153>
- Jonassen, D. (1985). *Interactive lesson designs: a taxonomy*. New Jersey: Educational technology pub., Englewood Cliffs.
- López López, P. y Samek, T. (2009). Inclusión digital: un nuevo derecho humano. *Educación y biblioteca*, (Nº 172), pp. 114-118.

http://eprints.rclis.org/14127/1/INCLUSION_DIGITAL%2C_NUEVO_DERECHO_H.pdf

Meirieu, P. (2011). *Carta a un joven profesor: por qué enseñar hoy* (6ª reimpresión, N° 9). Graó.

Meirieu, P. (2013). La opción de educar y la responsabilidad pedagógica. Ministerio de Educación. En: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005089.pdf>

Meirieu, P. (2020). *La escuela después... ¿con la pedagogía de antes?* Recuperado el 18 de abril de 2020 en

<http://www.mcep.es/2020/04/18/la-escuela-despues-con-la-pedagogia-de-antes-philippe-meirieu/>

Ozollo, M. y Pantoja Vallejo, A. (2011). Influencia de los entornos virtuales de aprendizaje en la construcción de conocimiento de los docentes universitarios del área de educación a distancia e innovación educativa de la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza-Argentina).

https://www.researchgate.net/publication/325012744_Influencia_de_los_entornos_virtuales_de_aprendizaje_en_la_construccion_de_conocimiento_de_los_docentes_universitarios_del_area_de_educacion_a_distancia_e_innovacion_educativa_de_la_Universidad_Naciona#fullTextFileContent

Pimienta, D. (2009). Digital divide, social divide, paradigmatic divide. *International Journal of Information Communication Technologies and Human Development (IJICTHD)*, Volumen 1 (1), pp.33-48.

<https://www.igi-global.com/article/digital-divide-social-divide-paradigmatic/3990>

Puigrós, A. (2020). Prólogo. En Sonia Alesso y otros. *Legado de Paulo Freire en la educación pública y el trabajo docente*. NOVEDUC.

Siemens, G. (2010). *Conociendo el conocimiento*. Editorial Grupo Nodos.

Silva Quirós, J. E. (2007). Las interacciones en un entorno virtual de aprendizaje para la formación continua de docentes de enseñanza básica. Tesis de doctorado, Universidad de Barcelona, Barcelona. <https://www.tdx.cat/handle/10803/2918#page=3>

Skliar, C. y Magaldi Téllez. (2008) *Conmover la educación. Ensayos para una educación de la diferencia*. NOVEDUC

Suárez, C. (20 de diciembre 2012). De la escuela-lugar a la escuela-nodo. *Blog sobre Educación y Virtualidad*. Recuperado el 22 de abril de 2020 en <http://educacion-virtualidad.blogspot.com.es/2012/03/de-la-escuela-lugar-la-escuela-nodo.html>

Zuckerfeld, M. y Califano, B. (2019). Discutiendo la neutralidad de la red: de los discursos dominantes a las prácticas en contextos periféricos. *Revista de Comunicación y Ciudadanía Digital*, Volumen 8 (N°1). pp.5-43.

<https://revistas.uca.es/index.php/cayp/article/view/5032>