



Universidad de
San Andrés

FABIO ADRIÁN FRIDMAN

UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS

TESIS DE MAESTRÍA

“ANÁLISIS COMPARATIVO DE TRES SISTEMAS EDUCATIVOS
DURANTE EL PRIMER AÑO DE PANDEMIA DE COVID 19
(MARZO 2020-MARZO 2021)”

DIRECTOR ALEJANDRO ARTOPOULOS

1. Introducción	3
2. Marco teórico	12
3. Método	22
3.1. Problema de Investigación	22
3.2. Objetivos	24
3.3. Estrategia Metodológica	25
3.4. Marco analítico	27
4. Contexto de los casos	29
5. Caso inglés	38
5.a) El sistema educativo de Inglaterra antes de la pandemia	38
ORGANIZACIÓN DEL SISTEMA	38
PREPARACIÓN PREVIA A LA PANDEMIA	44
5.b) Política educativa durante la pandemia	46
PLATAFORMIZACIÓN	46
PEDAGOGÍAS ALTERNATIVAS	50
5.c) Gestión escolar y práctica docente	53
6. Caso uruguayo	64
6.a) El sistema educativo uruguayo antes de la pandemia	64
ORGANIZACIÓN DEL SISTEMA	64
PREPARACIÓN PREVIA	68
6.b) Política educativa durante la pandemia	69
PLATAFORMIZACIÓN	69
PROPUESTAS ALTERNATIVAS	74
6.c) Gestión escolar y práctica docente durante la pandemia	79
7. Caso argentino	90
7.a) El sistema educativo argentino antes de la pandemia	90
ORGANIZACIÓN DEL SISTEMA	90
PREPARACIÓN PARA AFRONTAR LA PANDEMIA	96
7.b) Política educativa durante la pandemia	97
PLATAFORMIZACIÓN	97
PEDAGOGÍAS ALTERNATIVAS	104
7.c) Gestión escolar y práctica docente durante la pandemia	109
8. Análisis comparativo de los Casos	118
8.a) Condiciones estructurales de los sistemas educativos.	119
8.b) Transición socio-técnica para encarar los desafíos.	123
8.c) Propuestas de plataformización e implementación de herramientas y recursos tecnológicos.	125
8.d) Pedagogías alternativas para sostener la continuidad pedagógica.	127
8.e) Prácticas docentes a nivel de las aulas a partir de la gestión pedagógica.	129

9. Conclusiones
10. Bibliografía

132
140



Universidad de
San Andrés

1. Introducción

Entre diciembre de 2019 y marzo de 2020 el mundo se vio atravesado por una experiencia inédita: una pandemia de alcance mundial puso en vilo a todo el planeta casi al mismo tiempo. Esa pandemia generó condiciones nunca antes vividas en las que las personas debieron recluirse en sus hogares para evitar los contagios que producía el Covid 19.

Esta investigación trata acerca de la experiencia que vivieron tres sistemas educativos (Argentina, Inglaterra y Uruguay) durante el proceso de adaptación que tuvieron que experimentar en términos de implementación de políticas públicas educativas orientadas a garantizar la continuidad pedagógica en las condiciones sanitarias que se vivieron en el mundo entero a partir del surgimiento de la pandemia de Covid 19, toda vez que la decisión de los gobiernos en todo el mundo consistió en suspender las clases presenciales y pasar a la virtualidad en todos los niveles educativos y modalidades debido a la prohibición a las personas para salir de sus hogares.

La misma, se propone, en primera instancia, hacer un análisis del impacto que dicha pandemia tuvo en cada uno de los tres sistemas educativos mencionados y la manera en que dieron respuesta a la necesidad de la educación remota, en tanto y en cuanto cada una de las sociedades estudiadas es responsable de la provisión del servicio educativo para todas y todos sus habitantes con un fuerte peso de lo estatal en por lo menos dos de ellos (Argentina y Uruguay).

En segunda instancia, nos proponemos poner el foco en lo sucedido en las dinámicas pedagógicas de las instituciones educativas en relación a su vinculación con los estudiantes y sus familias y los efectos que tuvieron las prácticas pedagógicas y los procesos tecnopedagógicos en condiciones extremas de virtualidad que se implementaron, tomando como referencia temporal el período que comprende el primer año de las mismas, es decir, desde marzo de 2020 hasta la misma fecha de 2021.

La propuesta es identificar las medidas que se llevaron a cabo en forma particular en cada uno de esos países y que tuvieron que ver con procesos que resultaron ser similares o divergentes para analizarlos en términos comparativos en tanto formas de implementación de políticas públicas para dar respuesta al contexto. Un contexto que, por primera vez en la historia de los sistemas educativos modernos, se dio a nivel

mundial en forma casi simultánea, es decir en todos los países del mundo prácticamente al mismo tiempo.

La decisión de abordar este período acotado, tiene que ver con la posibilidad de atender al momento de “shock”, al momento histórico en el que las restricciones sanitarias fueron de carácter más profundo y de forma inmediata, a partir de lo cual condicionaron a cada uno de los sistemas educativos a tener que reconvertir su propuesta educativa tradicional basada en una modalidad presencial a la modalidad virtual, prácticamente de un día para el otro.

Este período es coincidente con el momento en que los gobiernos y los ministerios de salud de cada uno de los países decidieron establecer las condiciones de aislamiento social más estrictas destinadas a reducir el impacto del contagio masivo de coronavirus para evitar su propagación sin límites. Es ahí donde, en los procesos previos de capacitación docente orientada al uso de las tecnologías y las plataformas educativas con los que llegaron a ese momento significativo y en la capacidad que tuvieron para dar respuesta a la continuidad pedagógica en ese contexto, vemos las diferencias centrales en relación con las estrategias implementadas.

La coincidencia del impacto de la pandemia a nivel mundial dio lugar en forma masiva a que, de manera obligatoria, todas las actividades laborales y recreativas para todas las personas (independientemente de su edad), debían llevarse a cabo de forma virtual y desde los hogares, salvo en el caso de los trabajadores cuyas tareas se consideraron “esenciales” tales como médicos, enfermeros, recolectores de residuos, empleados de comercios en los rubros de la alimentación, etc. que resultaban imprescindibles para el sostenimiento de las actividades vitales de cada una de las sociedades.

Si bien los procesos históricos deben ser analizados con la debida distancia histórico-temporal respecto del momento en que sucedieron para poder comprenderlos cabalmente y en su real y completa magnitud para aprender de ellos y sacar conclusiones a futuro, este tema merece una investigación a más corto plazo respecto de las estrategias que llevaron a cabo los diferentes países para entender cómo los sistemas educativos manejaron su capacidad de adaptación y respuesta al contexto de pandemia que vivieron.

La intención fue investigar qué propuestas plantearon cada uno de ellos, con qué recursos lo hicieron desde el punto de vista tecnológico y, particularmente, cuáles

fueron las estrategias didácticas tecnopedagógicas que los docentes pusieron en juego apelando al uso de formatos y recursos tecnológicos diferentes, ya sean provistos por los organismos centrales educativos o definidos, en forma particular, por los docentes.

En este sentido, resulta importante tener en claro cuáles fueron las políticas públicas implementadas en forma previa al momento de inicio de la pandemia y que dieron lugar, con diferentes impactos, a estrategias de “plataformización” de las propuestas pedagógicas que permitieron, dado el contexto, sostener la provisión de educación a través de la educación a distancia en contextos pre pandémicos y, de qué manera, influyó en el contexto de condicionamiento cuando esta era la única opción posible de práctica educativa.

Los casos de Uruguay e Inglaterra dan cuenta de sistemas educativos que a partir de ciertas políticas públicas diseñadas e implementadas previamente a la pandemia pudieron prever la relevancia de la educación a distancia. El uso sistemático de plataformas educativas tienen lugar en aquellas sociedades en las que se privilegia el concepto de sociedad del conocimiento, aunque las concepciones de uno y otro sean diferentes desde el punto de vista de la centralización/descentralización de las propuestas que surgen desde los organismos ejecutores de las políticas públicas.

El caso argentino, como veremos en esta investigación se construye, a diferencia de los anteriores, desde una perspectiva en la que en principio se prevé una falta de planificación previa y, en consecuencia, la necesidad de implementar una política pública educativa “nueva” a partir de la necesidad de dar respuesta a la continuidad pedagógica en el contexto mismo de la urgencia poniendo a disposición de los docentes plataformas y proto plataformas educativas.

Se considera relevante abordar esta temática, en este momento, porque no existe certeza respecto de que procesos como los vividos a partir de marzo de 2020 no se vuelvan a repetir en el futuro, por lo cual esta investigación puede ofrecer evidencia que permita sugerir cómo deberían encarar los sistemas educativos estudiados situaciones similares en caso de ser necesario. Así como aún desconocemos las causas que dieron lugar a esta pandemia, después de haberla transitado desconocemos, también, si se pueden volver a desatar procesos epidemiológicos en condiciones similares en el futuro.

Al momento de elaborarse este trabajo, la mayoría de los países del mundo se encuentran habiendo vuelto al formato de enseñanza presencial con un nulo nivel de contagios, dado que tanto los niños/as como los adultos que habitan las aulas cuentan

con las vacunas necesarias para evitar que el contagio produzca situaciones que pongan en riesgo la vida.

Al día de hoy, son un recuerdo las medidas restrictivas que se llevaron a cabo en el desarrollo de las clases durante el período estudiado: el uso de tapabocas y el respeto de la distancia social en el aula, la suspensión de clases y el aislamiento por burbujas de cursos cuando un estudiante o docente se diagnosticaba como enfermo de Covid, etc.

No hay casos de pacientes enfermos de Covid 19, y si bien se podría determinar que el mundo está transitando una “endemia” (como tantas otras a las cuales nos hemos ido acostumbrando, como sucede con la gripe), se concluye que la crisis desatada por este virus no puede ser considerada completa y definitivamente superada. Por el contrario, adquiere una actualidad inusitada dado que el virus ha tenido desde su aparición en China en diciembre de 2019 varias mutaciones que han provocado que los estados tuvieran que llevar a cabo procesos de apertura y cierre de las escuelas en forma parcial en diferentes momentos.

Otro aspecto destacado estuvo dado en relación con la etapa del año en que cada país pasó por el momento de “shock” debido al hecho de que al comienzo de este período en Inglaterra el ciclo lectivo estaba en pleno proceso de desarrollo y encarando el último tramo del año escolar, mientras que en Argentina y Uruguay (los otros dos países investigados) recién estaban iniciando el ciclo lectivo.

Eso hizo que se tomaran decisiones divergentes, vinculadas a esta particularidad siendo que los países atravesaban períodos climáticos diferentes que, por las características del virus en cuestión, condicionaban en mayor o menor medida la salud de la población. En el caso de Inglaterra, al momento del comienzo de la pandemia se encontraban en pleno invierno, mientras que tanto Uruguay como Argentina lo hacían en pleno verano, es decir, con menor propensión a la transmisión del virus en lugares cerrados.

Si el mundo se enfrentara en el futuro, nuevamente, una pandemia de escala mundial como la que se inició en marzo de 2020, tanto los gobiernos como los organismos centrales y por supuesto, los sistemas educativos en su conjunto y las escuelas en particular, deberían poder sacar conclusiones a partir de lo que se vivió en el “año que vivimos y aprendimos en pandemia” para poder dar mejores respuestas a los desafíos que se planteen, orientadas a la continuidad pedagógica con peso en lo tecnológico habida cuenta de la experiencia adquirida.

En caso de que un contexto de pandemia y el consiguiente aislamiento social se repitiera, la idea sería que los estados puedan capitalizar algunas de las estrategias implementadas para su consideración y/o repetición y en virtud de ello, administrar de manera más eficiente las políticas públicas y el aprovechamiento de los recursos disponibles (humanos, materiales, tecnológicos, etc.) en función de las variables que fueran nuevas y desconocidas, controlando las conocidas porque se habrá aprendido de ellas. Eso generaría una estrategia eficiente tanto en términos del aprovechamiento de recursos económicos como de los materiales y profesionales para hacer frente al desafío primordial que consiste en la continuidad pedagógica.

Si sucediera, sería destacable poder dar cuenta de los logros y las dificultades alcanzadas para mantener dicha continuidad poniendo el foco en aspectos tales como el uso y provisión de dispositivos tecnológicos al alcance de los alumnos y los docentes, las condiciones de conectividad de las escuelas y los hogares de ambos, el uso de plataformas educativas u otras propuestas orientadas a la transición socio-técnica y, en consecuencia de las propuesta tecnopedagógicas que implementan los docentes que permitan pensar la didáctica de cada una de las disciplinas y en cada uno de los niveles educativos para alcanzar los mejores resultados posibles.

En función de ello, y con la intención de que se constituyan en preguntas rectoras de reflexión que inspiran la estructura de esta investigación nos preguntamos:

¿Cómo enfrentaron los sistemas educativos el cambio de la presencialidad a la virtualidad en los tiempos disponibles?

¿Qué condiciones previas de preparación para afrontar el desafío de la educación a distancia habían desarrollado estos sistemas educativos para sostener la continuidad pedagógica en el marco de aislamiento social?

¿Qué estrategias de plataformización pusieron en juego cada una de ellas y a través de qué tipo de recursos?

¿Qué propuestas pedagógicas alternativas surgieron en la implementación de las plataformas en las aulas?

¿Qué estrategias en términos de gestión tecnopedagógica de las clases sucedieron en la vida real en las escuelas a partir de la implementación o no de las políticas públicas previstas por los gobiernos, por parte de los docentes?

La pandemia de Covid 19 generó las condiciones posibles para que los docentes y las escuelas implementaran nuevas formas de “hacer educación”, revisaran las formas de enseñar y de aprender haciendo uso de las tecnologías en situaciones cotidianas concretas y necesarias para la continuidad pedagógica, no en contextos “experimentales”, sino absolutamente reales.

La educación híbrida, en la que la escuela presencial es solo una de las opciones posibles pero combinada y articulada con propuestas de educación a distancia como la de flipped classroom (de clase invertida), expresan modos de enseñar y de aprender en que se modifican los esquemas tradicionales del proceso de enseñanza y aprendizaje y tras ellos, el rol del docente y del estudiante en términos de las jerarquías de cada uno de ellos en la relación pedagógica que impacta en aspectos tales como la posesión del saber o las dinámicas de la clase instalando nuevos criterios de temporalidad y ubicación espacial para el desarrollo de los procesos educativos.

La transición socio-técnica venía siendo una aspiración de los sistemas educativos, pero en cada caso alcanzaron diferentes niveles de concreción. Nos proponemos saber si estas nuevas condiciones que se plasmaron durante la pandemia llegaron para quedarse o si por el contrario, una vez que las escuelas vuelven a los modos de “hacer escuela” de la escuela tradicional (y en la que los docentes se sienten más cómodos) se pierda la oportunidad de capitalizar la incipiente “innovación tecnológica-educativa” que muchos docentes vivieron producto de la urgencia y la necesidad.

La escuela es una institución “hija de la Modernidad” que ha funcionado durante siglos en virtud de ciertos paradigmas que se centran en la presencialidad y el intercambio entre docentes y estudiantes en un contexto “escolar” determinado por la espacialidad y que tiene en el contacto “cara a cara” una de sus fortalezas básicas. Allí, se transmiten no solamente contenidos curriculares preestablecidos en los diseños curriculares de cada país (con variaciones en regiones o provincias en los casos de Argentina y Reino Unido) sino que, también, se enseñan competencias sociales vinculadas con la socialización secundaria que preparan a los individuos para la vida adulta (personal y laboral).

Todo eso da cuenta de un espacio eminentemente social que brinda las condiciones necesarias para que el derecho a la educación se lleve a cabo en forma casi universal en los niveles inicial y primario de los tres países que analizamos y en menor medida (en cuanto a masividad) en el nivel secundario en el caso de los países latinoamericanos, no así en el caso de Inglaterra. De ahí que, si casi todos los niños y jóvenes estudiantes pasan por sus aulas y se universaliza el derecho a la educación (y de hecho los tres países presentan inicialmente condiciones propicias para ello), el impacto que tiene un momento de freno de su dinámica producto de la pandemia, condiciona la vida cotidiana y el futuro educativo de millones y millones de estudiantes y docentes.

Hasta el momento del comienzo de la pandemia, las vivencias escolares resultaban ser situadas en un espacio y un tiempo claramente definidos y muy particulares. Y si bien la estructura básica de la escuela (en tanto institución educativa y en sus dispositivos para la enseñanza y el aprendizaje) es bastante similar en diferentes contextos y países del mundo, “cada escuela es un mundo” y no se podían vincular las experiencias vividas por los docentes y los estudiantes de una escuela con las de otros más allá del círculo de referencia de cada uno (familiares, colegas, etc.).

Los fenómenos educativos, antes de la pandemia de Covid 19, eran procesos que se vivían al interior de las escuelas y en general, eran muy pocas las situaciones que atravesaban a varias de ellas al mismo tiempo, condicionando las prácticas pedagógicas cotidianas ni siquiera al nivel local, mucho menos en el nivel global.

Difícilmente, hubiera habido un hecho que impactara de la misma manera, en el mismo momento y casi del mismo modo en todas las escuelas del planeta, como sucedió en este caso.

La novedad de esta pandemia estuvo dada por el hecho de que las variables que condicionaron a los sistemas educativos esta vez atravesaron a todos casi al mismo tiempo y afectaron en forma directa a los profesionales y familias de los alumnos/as en forma sincrónica y prácticamente sin límites geográficos solo con la salvedad que determina la diferencia temporal que brindaba el contagio masivo entre continentes con el tiempo necesario para que el virus “viaje” de un lugar a otro.

Esta particularidad, dio la posibilidad de que los “inviernos” de Inglaterra y de Europa y Asia sirvieran de anticipo a fin de prever las políticas a desarrollar en el continente americano para paliar el impacto de los contagios y sus consecuencias educativas. Latinoamérica, contaba con la ventaja de “leer el diario del lunes”.

Resulta importante, en este caso, la ventaja que brinda la posibilidad de analizar escenarios de otros países para encontrar respuestas anticipadas a los problemas propios de modo que den lugar al estudio de modos de implementación de prácticas/políticas públicas mediante las cuales los sistemas educativos puedan estar en condiciones de “tomar prestadas” soluciones que se han implementado (en forma exitosa o por la oposición, como análisis del fracaso que evidenciaron) en otros territorios para que se aborden soluciones que les permitan resolver los dilemas propios adaptándolos a sus propias realidades.

En los capítulos 5, 6 y 7 analizaremos los tres casos estudiados (Argentina, Inglaterra y Uruguay), teniendo como principios de análisis tres aspectos:

Primero, cómo estaba conformado el sistema educativo de cada país previamente y al comienzo de la pandemia en términos de su organización y de preparación previa en relación con las intenciones de abordar la transición socio-técnica necesaria para encarar eficientemente el desafío que les presentó la pandemia.

En segunda instancia, cuáles fueron las políticas públicas llevadas a cabo durante la pandemia poniendo el foco en los procesos de plataformización que se llevaron a cabo y en tanto y en cuanto la perspectiva socio-técnica plantea la interdependencia de los sistemas sociales y los técnicos, cuáles fueron las pedagogías alternativas a estos que los docentes desarrollaron para mantener la continuidad pedagógica de sus estudiantes.

Y por último, pero no menos importante, cuáles fueron las modalidades tecnopedagógicas de gestión escolar y de prácticas docentes que estos llevaron a cabo en el marco de las aulas virtuales para responder al propósito de enseñar y que los estudiantes aprendieran en el contexto de pandemia caracterizado por el aislamiento social.

En el capítulo 8, propondré un análisis comparativo de los casos llevándolo a cabo a partir de considerar esos ejes, pero desde una perspectiva comparativa, de acuerdo con:

- a) Las condiciones estructurales de los sistemas educativos estudiados que dieron lugar a que cada uno de ellos enfrentara la pandemia en las mejores condiciones posibles, en función de los grados de centralización/descentralización que los caracteriza.

- b) La manera en que cada uno de los sistemas se preparó en términos de transición socio-técnica para encarar los desafíos que se les presentaron al momento del inicio de la pandemia o instancia de “shock inicial”.
- c) Cuáles fueron las propuestas de plataformización o proto plataformización e implementación de herramientas y recursos tecnológicos que pusieron en juego para sostener la educación a distancia obligada por la pandemia
- d) Qué pedagogías alternativas se pusieron en juego en cada uno de los casos más allá de las previsiones de los organismos oficiales para sostener la continuidad pedagógica.
- e) Cómo se dieron las prácticas docentes a nivel de las aulas a partir de la gestión pedagógica.

En el capítulo 9, se comparten las conclusiones a las que arribamos al comparar las políticas públicas llevadas a cabo en función de entender cuáles fueron las más exitosas y en términos de procesos de educación comparada, qué es lo que cada proceso le puede aportar a los otros, entendiendo que no hay verdades reveladas y que en todos los casos, hubo algún nivel de planificación pero, también, implementaciones en condiciones de emergencia.



2. Marco teórico

Universidad de

San Andrés

La pandemia de Covid 19 que estalló en el mundo en 2020 estuvo signada por la activación, en tiempos no previstos, de procesos de incorporación de los recursos tecnológicos a las propuestas educativas, que de ninguna manera deberíamos considerar como innovaciones tecnológicas ya que se dieron de forma drástica, y de un día para el otro, en el marco de las instituciones educativas, es decir, en tiempos bien diferentes de los que se hubieran dado si este fenómeno sanitario mundial no se hubiera producido.

El aislamiento social y la imposibilidad de la continuidad pedagógica en los parámetros históricos concebidos desde la lógica de la presencialidad provocó un cambio abrupto en relación con los tiempos de implementación de propuestas educativas que a partir de ese momento, estuvieron centradas en la lógica basada en el uso de dispositivos diversos (computadoras, Ipads, celulares), plataformas y proto plataformas educativas (nuevas y preexistentes) y aplicaciones varias, pensadas para promover una enseñanza que incorpore la modalidad digital en las prácticas educativas cotidianas.

Marzo de 2020 fue el punto de inflexión y de partida de un proceso que determinó que los sistemas educativos no actuaran de acuerdo con los lineamientos de una verdadera transición socio-técnica, aún cuando tanto Inglaterra como Uruguay venían trabajando en esa línea. La urgencia dejó sin margen de adaptación planificada a las políticas educativas en vigencia asociadas a la incorporación de la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje por la necesidad de dar respuestas inmediatas a las urgencias de continuidad pedagógica y de mantenimiento del contacto por parte de los docentes con sus estudiantes en un contexto atípico y novedoso.

La perspectiva socio-técnica atiende a la interdependencia entre los sistemas sociales y los técnicos. Eso se debe a que la tecnología no constituye un elemento aislado de los contextos en los que se desarrolla sino que ambos forman parte de un sistema que integra a los artefactos con los actores sociales (en este caso primordialmente alumnos/as, docentes y directivos, aunque en el caso estudiado incluye también a las familias que debieron adquirir un protagonismo mayor al tradicional en el seguimiento de los procesos educativos de sus hijos e hijas) que son los encargados de implementarla en las aulas o bien en contextos de educación a distancia como consecuencia del aislamiento social obligatorio al que se vieron confinados millones de alumnos/as en todos los sistemas educativos a nivel mundial.

De lo que se trata, en definitiva, es de entender el proceso dirigido a la transición socio-técnica que permita articular el paso desde la educación moderna (la escuela que conocemos desde hace siglos) hacia la educación híbrida, es decir, hacia otro tipo de escuela en la que la tecnología ocupa un lugar relevante y que surge a partir de la convicción que los equipos directivos y docentes de esa relevancia para que se pueda llevar a cabo. Una educación “híbrida” que concibe otros tiempos y espacios físicos posibles, además del aula tradicional para que puedan ser llevados a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Alejandro Artopoulos sostiene que “además de la integración de las plataformas de aprendizaje con prácticas docentes, las estrategias de enseñanza dependen de las capacidades de curación de las plataformas de los equipos directivos.” En ese sentido, les atribuye un rol protagónico a los tomadores de decisiones en cada uno de los niveles de gestión, desde los niveles macro (ministerios de educación nacionales, provinciales y locales) hasta las decisiones que se toman a nivel de cada una de las aulas de clase.

La incorporación de infraestructura basada en el uso de plataformas educativas en el contexto de la pandemia de Covid 19, dio lugar a proto-plataformas que fueron puestas a disposición de los cuerpos docentes por parte de los gobiernos con diferentes niveles de adhesiones por parte de ellos ya que también se optaron por abrir aulas virtuales con cuentas privadas provistas por proveedores de corporaciones tecnológicas (Criado, 2021).

Este proceso de profundización de la propuesta socio-técnica orientada hacia la plataformización de la educación (quedó ampliamente demostrado en el período estudiado en este trabajo) no depende única y exclusivamente de las decisiones en términos de políticas públicas de los Estados- Nación, sino a una serie de acciones que incluyen los procesos de toma de decisión respecto de cuál es el lugar que se le sigue asignando en las escuelas a la socio-materialidad existente en los entornos de aprendizaje y enseñanza: el aula propiamente dicha, el uso del pizarrón o el libro de texto y el cuaderno de clase como artefactos y/o dispositivos propios de la escuela moderna.

“Llenar las escuelas de computadoras no significa que la comunidad educativa sepa instantáneamente cómo usarlas para construir nuevos conocimientos o prácticas didácticas innovadoras” (Artopoulos, 2014).

Durante la pandemia, el uso de computadoras fue la base desde la cual se pensó la continuidad educativa y la provisión de las mismas a docentes y estudiantes fue el gran objetivo a cumplir por los responsables de las políticas públicas, lejos de la transformación y la innovación y más cerca del “solucionismo tecnológico”.

Un “solucionismo tecnológico” que el intelectual bielorruso Morozov, estudia en profundidad en virtud de las implicaciones políticas y sociales de la tecnología y que, como consecuencia de sus posiciones ideológicas contraculturales, él mismo se autodefine como “hereje digital”.

Este autor, lo describe con precisión en su obra “La locura del solucionismo tecnológico”, libro en el que pone el foco en el peligro de Internet y el discurso tecno utópico que lo acompaña, simplificando las soluciones posibles a través del uso de las tecnologías.

Es desde esa concepción que se puede pensar un acontecimiento disruptivo como fue el del Covid 19 que desafió a los sistemas educativos a poner en juego nuevas estrategias “Sin tener muy acabadas las innovaciones tecnológicas, se da respuesta a la

emergencia, cayendo en un **solucionismo tecnológico**” (Morduchowicz, Narodowski y Terigi, 2020)

Su postura es que el solucionismo tecnológico ha hecho mucho daño y por eso, propone “desaprender el solucionismo”, rebelándose contra sus sistema de valores ya que el término “solucionismo” refiere a una tendencia a considerar y encontrar soluciones atractivas y simples a problemas que en realidad son complejos y ameritan otro tipo de abordaje.

Dicho autor señala las limitaciones que este sistema de ideas tiene cuando se quieren aplicar a la educación: “quizás las tecnologías digitales sean la solución perfecta a algunos problemas; pero la educación no es uno de ellos. No lo es si por educación nos referimos al desarrollo de habilidades para pensar con criticidad sobre cualquier tema determinado” (Morozov, 2015).

En relación a las ideas de este autor y en el mismo texto referido de Morozov, Pamela Hieronym invita a pensar a la educación desde una concepción simple y prescriptiva en la que “la educación no es la transmisión de información ni ideas. Es la capacitación necesaria para hacer uso de la información y las ideas. La información se libera de las librerías y las bibliotecas e inunda las computadoras y los dispositivos móviles, por eso, la capacitación se vuelve más importante, no menos”.

Parafraseando a dicha autora, si entendemos que las habilidades blandas son fundamentales en la formación de nuestros estudiantes dado que les brindarán competencias que trascienden el marco escolar con un impacto en el mundo laboral futuro, las tecnologías, (como señala Morozov) nos pueden ayudar a detectar información errónea pero no a organizar nuestras ideas en un argumento coherente.

Esa capacitación que deben recibir los estudiantes para elaborar ideas y conceptos complejos a partir de la información que abordan en clase requieren de la mediación de un docente que los oriente en esa dirección y actúe como facilitador de los aprendizajes de los alumnos/as.

Esa mediación no necesariamente debe ser presencial y cada vez más, pensando en la transición socio-técnica, debe ser concebida en función de una educación híbrida en la que los recursos tecnológicos estén al servicio de los objetivos que los docentes se trazan para sus estudiantes. y esas, son decisiones críticas de los actores sociales de la educación, principalmente de los directivos que son los que determinan las grandes

líneas de gestión educativa que se ponga a consideración de los docentes, en cada escuela.

El hecho de que, durante el período estudiado, el proceso de enseñanza y aprendizaje se hubiera dado sin esos soportes necesarios (el adulto como facilitador de los aprendizajes) en muchos de los casos estando los docentes en los hogares, tanto ellos como los estudiantes, enrareció aún más el proceso de apropiación de la formación en el uso de las tecnologías, cayendo por urgencia y necesidad en un reduccionismo que se asemeja al que nos advierte Morozov.

En este sentido, fueron muy heterogéneas las formas en que las escuelas en general y los docentes en forma particular (incluyendo en ello a los directivos), se acercaron o transitaron el camino de la transición socio-técnica en el contexto de pandemia.

Resulta importante alentar el deseo del cambio en la comunidad docente ya sea por inducción, por ejemplo compartiendo prácticas exitosas de ciertos colegas u otros establecimientos educativos, o valiéndose de los deseos de superación y mejora de los docentes más receptivos al cambio promoviendo espacios formativos, aspecto en el cual coincide Jaume Carbonell al plantear que “la innovación arraiga con más fuerza allí donde se encuentra un grupo de docentes activo, con deseos de propiciar cambios en la institución” (Carbonell, 2012). Eso no es necesariamente lo que sucedió en los casos estudiados.

Se trata de que los procesos asociados con la perspectiva socio-técnica se empiecen a estabilizar y a rutinizar cuando los equipos directivos tomen las riendas de las decisiones en relación con la incorporación y el uso de los recursos tecnológicos en el aula y fuera de ella, orientados a la enseñanza híbrida. El intercambio entre directivos y entre docentes, compartiendo experiencias de éxito, fortalece las creencias de todos ellos acerca de que la innovación educativa tiene en sus decisiones un arma fundamental para el cambio.

Los procesos de adquisición de las herramientas que permitieran crear un entorno virtual de aprendizaje depende también de las políticas de estado que impulsen y propicien políticas innovadoras en las escuelas.

Por ejemplo, en Inglaterra cuyo sistema educativo se caracteriza por la descentralización en las tomas de decisiones pedagógicas, los directivos de las comunidades educativas se empoderaron acerca del uso de plataformas educativas

teniendo plena conciencia de la importancia de considerar la regulación y la cultura de los datos. En definitiva, actuaron en consecuencia en relación a que estaba en sus manos la responsabilidad en cuanto a la protección de los datos personales de alumnos/as y docentes frente a los usos y abusos de esa información por parte de las grandes empresas proveedoras de las plataformas educativas y otros recursos tecnológicos como las empresas EdTech.

La utopía de Internet que cuando surge era entendida, tal vez de una manera ingenua, como una nueva esfera pública que alentaría la libertad, la colaboración y la promoción de espacios alternativos de creación contracultural o movimientos orientados a la transformación social, encuentran hoy una serie de cuestionamientos cuando lo que se percibe (contrariamente a lo imaginado) es un escenario dominado por grandes corporaciones privadas que conciben a la red desde la perspectiva del mercado imponiendo su lógica y sus contenidos.

La socióloga holandesa Van Dijck plantea que en un contexto de estas características, los usuarios se vuelcan a las redes sociales para intentar conectarse con otros, pero no obstante, las plataformas no serían neutrales y buscarían formas para explotar esas conexiones. La autora recuerda la distinción de Michel de Certeau entre tácticas y estrategias, describiendo cómo en cada plataforma analizada se ven variadas estrategias desplegadas por los propietarios de las plataformas bajo sus particulares intereses y cómo los usuarios levantan tácticas de negociación de tales agendas.

Es decir, que en definitiva, se vive una tensión entre unos y otros en virtud de esa lucha entre “imposición de plataformas y proto-plataformas” dada por las empresas de EduTech por un lado y los gobiernos por otro y cierta creciente autonomía por parte de los directivos de las instituciones educativas públicas y privadas en la decisión de su implementación o no. Esta autora propone, entonces, una lectura de los medios sociales que evite caer en perspectivas reduccionistas.

Ofrece, para ello, un modelo de análisis “en capas” en el que combina dos abordajes: por un lado, el análisis por un lado de las plataformas como constructos tecnoculturales (poniendo el foco en la tecnología, los usuarios y el contenido) y por otro, las plataformas como estructuras socioeconómicas en las que el mundo de las redes es concebido como un campo de relaciones de poder entre las instituciones y los usuarios. Estos abordajes se inspiran, respectivamente, en la teoría del actor-red (Latour, Callon, Law) y la economía política (Castells).

El campo de los medios sociales es un terreno de disputas, donde se juegan los conceptos de lo público y de lo privado, de lo que se comparte y de lo que no, que se vio claramente demostrado en las decisiones de políticas públicas que se toman en Uruguay, y especialmente en Argentina, en relación con el uso de plataformas educativas.

Van Dijck también nos interpela a nosotros como educadores: “Se impone como una necesidad urgente la implementación de una sólida educación en medios, no sólo para enseñarle a los más jóvenes a codificar, sino también a pensar de manera crítica”. Y eso vale tanto para los estudiantes como para los docentes. Ese pensamiento crítico en tanto idea de formación de los estudiantes para la libertad y cuestionamiento, debe dar lugar también a un concepto “revolucionario” acerca de dónde y cuándo se aprende, decisiones que les caben a los y las docentes saliendo de los modelos estandarizados de la escuela moderna.

El proceso de la **plataformización** da lugar a poner foco en lo que se llama el "aprendizaje ubicuo", desde la perspectiva en que lo plantea Fernandez Enguita. Este tipo de aprendizaje es, justamente, el que se da en cualquier lugar y en cualquier momento (Burbules, 2012). Y nos introduce en el concepto de Enguita de “hiperaula”.

“La hiperaula es híper, también, en el mismo sentido que el hiperenlace, el hipertexto, la hiperrealidad, el hiperespacio... Integra la tecnología digital sin solución de continuidad, no como un añadido sino como un escenario contiguo al que se transita y del que se vuelve constantemente. Porque lo digital no son ya simplemente unas cuantas «herramientas» facultativas y siempre prescindibles, sino todo un nuevo entorno informacional y comunicacional que viene a sustituir, aunque subsumiéndolo, al viejo entorno impreso. Esencial, dicho sea de paso, para saltar de la lección –la reproducción del libro– al trabajo autónomo, colaborativo y en red” (Fernández Enguita, 2018).

La dimensión “en cualquier momento” del slogan planteado “en cualquier lugar, en cualquier momento” se encuentra fuertemente vinculada a la ubicuidad espacial y a la interconexión continua para lo cual la conectividad eficiente constituye un elemento necesario.

Pero el cambio temporal va más allá de la disponibilidad “7 x 24”, ya que refleja un sentido de tiempo desplazado (...) Estos ritmos nuevos y variados sugieren, al mismo tiempo, una relación diferente con las oportunidades de aprendizaje: fácil disponibilidad

y conveniencia, pero también un ritmo y un flujo más continuos, que permiten “entrar y salir” sin necesidad de ajustarse a un horario determinado. (Burbules 2014)

Esta modalidad afecta a todo lo que antes se enseñaba y se aprendía y que estaba circunscripto al ámbito escolar ya que se diferencia sustancialmente por las condiciones impuestas por la pandemia. Requiere y se lleva a cabo a partir de la capacidad que desarrollan los individuos aprendices para enviar y recibir la información que adquieren, especialmente los jóvenes, al incorporar los medios electrónicos móviles (los teléfonos celulares, tablets, etc.) a sus experiencias de aprendizaje formales e informales.

Algunos autores entonces, se plantean los modos en que se va a llevar a cabo la convivencia de las propuestas de enseñanza y aprendizaje entre los ámbitos escolares y los no escolares: “La propia institución, en fin, no puede sustraerse al hecho de que los recursos necesarios para la educación, incluida en particular esa parte de la educación que la escuela preferiría monopolizar, no sólo económicos y materiales, sino sobre todo lógicos, capacidades de enseñar y educar, que están fuera de ella, entre su público (que, como en otros ámbitos, pasa de consumidor a prosumidor o de beneficiario a benefactor), en otras organizaciones públicas y privadas del entorno, en la comunidad local y en las redes sociales (no sólo virtuales), lo que la coloca ante el desafío de ser capaz de colaborar con ellas, es decir, de funcionar como escuela- red (Fernández Enguita, 2007, 2008a,b).”

“Se debe pensar una clase expandida en el hogar, pero no a partir de deberes o de actividades rutinizadas, sino a través de invitaciones, de recomendar lecturas, sitios de internet, videojuegos educativos o ejercicios que puedan ser retomados por los alumnos con autonomía. Que puedan ver que son capaces de aprender solos y solas, y que no todo depende de tener un docente delante, todo el tiempo” (Rivas, 2022)

Hoy en día, y frente al desafío que significó el objetivo de instaurar la enseñanza a distancia no por elección sino por la necesidad que resultó un condicionante externo (desde fuera del marco escolar) y no, por una necesidad intrínseca, se dieron algunos procesos determinantes del cambio de paradigma:

Qué se enseña, cómo se enseña y en qué tiempos se lleva a cabo, son los nuevos desafíos. Esto nos lleva, finalmente, a las **respuestas tecnopedagógicas de los docentes.**

La escuela siempre fue un ámbito en el que se han desarrollado tecnologías aplicadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje, esa no es ninguna novedad. Al respecto, Alejandro Artopoulos señala que “La tríada libro de texto, cuaderno, y pizarrón conforma el núcleo de la gramática escolar. Son una síntesis de las “tecnologías educativas” fundacionales de la escuela moderna, las tecnologías-objeto industriales, las organizaciones y las legislativas”.

A partir de ello, da cuenta del sentido en que las propuestas didácticas de la escuela de la modernidad siempre se apoyaron en el uso de recursos tecnológicos que permitieron que se implemente la educación de masas, a gran escala, que es en definitiva el gran éxito de los sistemas educativos que año tras año educan a millones de niños, niñas y jóvenes en todo el mundo.

El problema de llamar tecnología hoy en día solo a lo digital es que descarta como tecnologías educativas a las que en los tiempos pasados fueron tan útiles y significativas como las actuales, al ponerlas en perspectiva.

En este caso, la apropiación de las tecnologías digitales representa un enorme desafío para los docentes, pero en primera instancia para los directivos, quienes son los responsables de liderar los cambios y la innovación en las aulas. Son en definitiva, una cuestión de decisiones políticas y pedagógicas.

“Las tecnopedagogías describen capacidades docentes que se ponen en juego cuando docentes y equipos directivos intentan poner en práctica en forma coordinada estrategias de enseñanza en las que ensamblan tecnologías digitales en sus prácticas habituales con actividades en tiempos asincrónicos de trabajo autónomo y, además, un currículum enriquecido que incorpora pensamiento computacional, lectoescritura digital, alfabetización en datos, programación o robótica” (Artopoulos, 2022).

Retomando lo dicho en relación con lo que se entiende con una verdadera concepción de transición socio-técnica, el mismo autor señala que: “En tiempos del Big Data, learning analytics y el algoritmo educativo, frente a la expansión de los entornos virtuales de aprendizaje y el innovacionismo de las políticas educativas, planteamos la necesidad de producir conocimiento accionable desde la práctica docente y directiva que aporte diversidad de enfoques en el uso de las tecnologías en el aula, agilidad en la dosificación de nuevos saberes y contenidos curriculares y criterio para identificar las formas estables que quedarán para el futuro”.

En este sentido, resulta muy importante el concepto de “docente tecnopedagógico crítico”, que entienda el por qué de la aplicación de los recursos tecnológicos en los contextos más adecuados, poniendo al docente en el centro de las decisiones educativas y al estudiante en el centro del aprendizaje.

En el contexto de pandemia, los docentes han aprendido en forma intuitiva o por medio de trabajosos procesos sistemáticos de aprendizaje que pueden compartir planificaciones o materiales didácticos en la web con sus pares y debatir en un chat con ellos acerca de las virtudes o defectos del material en función de las perspectivas y de las experiencias de cada uno de ellos al implementarlas en el aula presencial o virtual y hacer una lectura crítica de los recursos educativos según el perfil de sus propios alumnos/as.

Alejandro Artopoulos señala que “Las tecnologías educativas fueron, son y serán diseñadas para ser utilizadas por profesionales de la educación, por lo tanto habrá tecnólogos que se pongan al servicio de los docentes para poder configurarlas, repararlas, ajustarlas, etc. Pero su utilización para la mejora de los aprendizajes es entera y exclusiva parte de la función docente”.

Me parece importante en este punto, y a modo de síntesis, compartir mi propia experiencia profesional en cuanto a la perspectiva socio-técnica en los tiempos pre pandemia y durante el transcurso de ella.

Entre los años 2019 y 2020, ocupé el cargo de Coordinador de Contenidos de una plataforma educativa llamada TICMAS. La misma, ofrecía contenidos curriculares en formatos digitales con modalidades de seguimiento por parte de los docentes respecto de los procesos de aprendizaje que llevaban a cabo los alumnos/as cuando desarrollaban las actividades en forma asincrónica a partir de brindar reportes, tableros e información detallada para que los docentes puedan conocer y acompañar el desempeño académico de sus estudiantes al nivel de la clase, la escuela e incluso, jurisdiccionales.

Entender la transición socio-técnica desde la particular situación en la que me tocó desempeñarme fue un gran desafío en la interacción con los diferentes niveles de decisiones educativas a los que les era ofrecida: gobiernos municipales, provinciales y nacional, por un lado, y al nivel de las escuelas y las prácticas concretas por otro.

Tanto en un caso como en el otro, fue muy evidente como se puso en juego aquello que hace a la definición de la perspectiva socio-técnica, es decir, la interdependencia entre los sistemas sociales y los técnicos.

La plataforma tenía virtudes y defectos. Las virtudes estaban asociadas a la posibilidad de llevar a cabo procesos de educación ubicua, motivo por el cual, ante la necesidad de retener a alumnos/as que ven complicada su asistencia a clase por razones laborales o de crianza de menores, les permitía no perder la regularidad. Eso atraía a los gobiernos en cuanto a desarrollo de políticas públicas orientadas a la retención y a la continuidad escolar. Los defectos, estaban más que nada en lo “esquemáticos” que podían ser los contenidos y las formas automatizadas de evaluación de los aprendizajes. Eso alejaba a los docentes y directivos que veían la educación desde una perspectiva vinculada con el desarrollo de competencias complejas y no de ensayo y error.

La pandemia hizo que tanto los gobiernos como los docentes hicieran su juego apelando a plataformas desarrolladas por empresas Ed Tech como TICMAS, proto-plataformas desarrolladas por los gobiernos. Pero en definitiva, en las acciones que desarrollaban en las aulas los docentes y directivos tuvo un peso muy fuerte las decisiones tecnopedagógicas, que determinaron un uso pragmático de todas ellas. Y eso se evidenció en los tres países analizados.

Universidad de
San Andrés

3. Método

3.1. Problema de Investigación

La pandemia de Covid 19 que se desató en Asia a finales de 2019 y con más intensidad en el resto del mundo a partir de marzo de 2020, dejó al descubierto la forma en que los sistemas educativos en términos generales y las escuelas en particular estaban llevando a cabo sus procesos de transición sociotécnica en la implementación de las tecnologías en las aulas.

A su modo, cada país, hasta ese momento, había implementado en mayor o menor medida estrategias que los posicionaron en este aspecto atendiendo a la incorporación de nuevas tecnologías y recursos tecnológicos en las aulas apuntando a que sean utilizados en contextos de presencialidad, pero lo hicieron a partir de procesos lentos que hubieran llevado muchos años de implementación en contraste con los tiempos y los resultados que la pandemia les determinó.

Dicho esto, vale la pena referir al libro de Naomi Klein “La doctrina del shock” (2008) en el que la autora da cuenta de cómo a lo largo de la historia las crisis “repentinas y brutales” son el espacio ideal para que se impongan medidas que en otro momento no hubieran podido implementarse o hubieran llevado mucho tiempo. Este es el caso, en la implementación de las tecnologías y la plataformización en las escuelas durante esta etapa excepcional.

En algunos casos de los estudiados, la estrategia prioritaria para sostener la continuidad educativa, en términos de políticas públicas, consistió en la provisión por parte del Estado o de las escuelas mismas de dispositivos a los alumnos/as y docentes que se orientaron a generar supuestas condiciones de igualdad o equidad para que todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones de origen, estuvieran en igualdad de condiciones para acceder al salto tecnológico que requería el contexto.

En otros casos, la estrategia consistió en, o también, en la “plataformización de las propuestas de enseñanza y aprendizaje” orientadas a que los saberes, los contenidos y las propuestas pedagógicas fueran universalizadas y homogeneizadas y pudieran ser llevadas a cabo en contextos caracterizados por el aprendizaje ubicuo.

La intención era que se les permitiera a los alumnos/as acceder a ellos tanto en los espacios áulicos como en los extra áulicos (atendiendo a la necesidad de la “educación híbrida”) en los tiempos y las condiciones que fueran más favorables y accesibles para los estudiantes dado que se llevaron a cabo en el marco de procesos discontinuos de

apertura y cierre de los edificios escolares dadas las condiciones sanitarias. En otros, se dieron procesos mixtos, en los que se manifestaron estrategias alineadas con ambas opciones.

El advenimiento de la pandemia les planteó a los sistemas educativos un desafío de una magnitud al que no se habían enfrentado nunca entre los cuales debemos considerar la urgencia e inmediatez de las medidas remediales para afrontar un nuevo escenario para el cual no estaban lo suficientemente preparados y que consistió en hacer un uso eficiente de las tecnologías en tiempos récord para poder sostener la continuidad pedagógica en el contexto de aislamiento social que impuso el Covid 19.

De todos modos, vale aclarar que los sistemas educativos no fueron el único sistema que no se hallaba preparado para la continuidad de sus actividades específicas en contextos de comunicación remota.

Es el propósito de este trabajo investigar qué estrategias son las que se implementaron, cuáles fueron las que dieron resultado y cuáles no, en cada uno de los países y en forma comparativa, teniendo en cuenta que este fenómeno sanitario que solo era concebido en “contextos distópicos y de ciencia ficción” demostró que no solamente es posible sino que, también, podría volver a suceder en el futuro.

Las preguntas que guían la investigación son:

¿Cómo enfrentaron los sistemas educativos el cambio de la presencialidad a la virtualidad en los tiempos disponibles?

¿Qué condiciones previas de preparación para afrontar el desafío de la educación a distancia habían desarrollado estos sistemas educativos para sostener la continuidad pedagógica en el marco de aislamiento social?

¿Qué estrategias de plataformización pusieron en juego cada una de ellas y a través de qué tipo de recursos?

¿Qué propuestas pedagógicas alternativas surgieron en la implementación de las plataformas en las aulas?

¿Qué estrategias en términos de gestión tecnopedagógica de las clases sucedieron en la vida real en las escuelas a partir de la implementación o no de las políticas públicas previstas por los gobiernos, por parte de los docentes?

3.2. Objetivos

Los objetivos de esta investigación se plantean de la siguiente manera:

Objetivo General:

- Identificar las respuestas que ofrecieron los sistemas educativos de Argentina, Uruguay e Inglaterra durante el primer año de la pandemia de Covid 19 para mantener la continuidad pedagógica, con qué recursos tecnológicos lo hicieron y cuáles fueron las estrategias de vinculación pedagógica que pusieron en juego en forma comparativa y qué resultados, a priori, obtuvieron que nos permitan sacar conclusiones a futuro.

Objetivos Específicos:

- Entender las características estructurales que presentan cada uno de los sistemas educativos analizados para, a partir de ello, comprender cómo condicionaron las acciones que implementaron en el contexto de la pandemia de Covid 19.

- Identificar las políticas públicas concebidas en cada uno de los países que permitieron llegar al momento de la pandemia en las mejores condiciones posibles de transición socio-técnica orientadas a cumplir los objetivos pedagógicos en el contexto dado.

- Reconocer qué estrategias en términos de **plataformización y uso de recursos tecnológicos** dieron lugar a prácticas que favorecieron la continuidad pedagógica y la vinculación de los estudiantes con la institución escolar en el contexto de aislamiento social preventivo.

- Describir las propuestas alternativas que planificaron y llevaron a la práctica los docentes y las instituciones educativas para cumplir sus objetivos más allá de las propuestas de políticas públicas disponibles.

- Identificar las prácticas pedagógicas que los docentes, en forma sistemática y orgánica o en forma aislada y autónomas pusieron en práctica para sostener la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje junto a sus estudiantes y el vínculo con ellos durante el período estudiado.

3.3. Estrategia Metodológica

El análisis comparativo entre experiencias llevadas a cabo en diferentes países se destaca como método de investigación por la capacidad que tiene para alcanzar el objetivo de buscar explicaciones a las coincidencias y similitudes así como a las contradicciones y variaciones entre los casos.

Existe ciertos acuerdos y opinión generalizada en el mundo de las Ciencias Sociales respecto de que el desarrollo de un programa de investigaciones basadas en la comparación de casos, como es el de esta investigación, debe asumirse como un imperativo ya que «...la coexistencia, al mismo tiempo, de fuertes conjuntos de semejanzas y diferencias, constituye la mejor motivación para la aplicación creadora de un bien entendido análisis comparativo» (Kuklinski, 1992).

Estos términos remiten a la definición de Marc Bloch (1930) para quien «...practicar el método comparativo en el marco de las ciencias humanas consiste [...] en buscar, para explicarlas, las similitudes y las diferencias que ofrecen dos series de naturaleza análoga, tomadas de medios sociales distintos».

Las ventajas del método comparativo se señalan en el sentido que permite superar los límites nacionales y cronológicos, posibilita el paso de la descripción a la explicación de los problemas históricos, induce tanto a la generalización como a la individualización y es esencial en la construcción de modelos.

Los fenómenos analizados en la comparación se nutren recíprocamente, pues al tomar el investigador distancia de un solo punto de observación, logra un control más efectivo en la verificación de sus hipótesis explicativas.

El mayor peligro que entraña su uso es el de incurrir en anacronismos o en analogías poco profundas al no respetar la singularidad estructural e histórica de las sociedades y la regla primordial que se impone para su eficaz aprovechamiento es la que indica que «sólo es posible una comparación entre elementos comparables» (Barraclough, 1981, 512)

En relación con los objetivos planteados y con la intención de hacer un análisis comparativo entre los sistemas educativos de Inglaterra, Uruguay y Argentina para entender el impacto que tuvo la pandemia de covid 19, se analizan los procesos de continuidad pedagógica atendiendo a cinco dimensiones:

1) **Las estructuras de los sistemas educativos** de cada uno de los países que resultaron favorecedoras, o no, de criterios de autonomía a los niveles nacionales, municipales, escolares o incluso del marco de la propia aula en las estrategias pedagógicas implementadas en el contexto de pandemia.

2) **El imaginario sociotécnico** definido en término de políticas de Estado llevadas a cabo por cada uno de los sistemas orientados al cambio educativo, pero va más allá en función de la transición socio-técnica que llevaban a cabo y el nivel de apropiación por parte de los docentes y directivos de las líneas directrices en función de un proyecto nacional.

3) El desarrollo de **propuestas de plataformas** disponibilizadas por los gobiernos nacionales, provinciales o municipales o bien por las mismas escuelas para la enseñanza y el aprendizaje así como la disponibilización de herramientas y recursos tecnológicos para que los docentes y estudiantes puedan cumplir con el propósito de la continuidad pedagógica en el contexto de pandemia.

4) Las **propuestas pedagógicas alternativas** que los docentes y las escuelas decidieron implementar o se vieron obligadas a aplicar en contraste o complementación de las políticas públicas planteadas por los organismos centrales.

5) Las respuestas tecno pedagógicas planteadas por los docentes en sus **prácticas educativas** que en definitiva pusieron en práctica en las aulas presenciales, virtuales o híbridas para enfrentar los desafíos de educación remota producto del aislamiento social al que se vieron obligados a enfrentar y las variaciones que fueron teniendo con el paso de los meses en función de la actualidad epidemiológica.

Para la recopilación de información que diera cuenta de las realidades estudiadas se trabajó sobre la base de tres fuentes diferentes de información:

- **Análisis de documentos oficiales** elaborados por los organismos oficiales a cargo de la educación en cada uno de los países que se abordaron, a la vez que investigaciones llevadas a cabo por profesionales de la educación, universidades y organismos multilaterales que tuvieron impacto en las decisiones que se tomaron en relación con los temas abordados o bien describieron situaciones que sirvieron para interpretar lo investigado

- **Estudio de artículos publicados** en sitios web oficiales y no oficiales (medios de comunicación, empresas proveedoras de servicios, etc.) con el propósito de conocer

más en profundidad qué estrategias de implementación tecnológica se llevaron a la práctica en el contexto mencionado.

- **Entrevistas no estructuradas** realizadas a directivos, docentes, formadores de docentes y padres de estudiantes de nivel primario, preferentemente, en los tres países de referencia.

Este corte metodológico fue seleccionado en función de encontrar variables que desde la subjetividad de cada una de las fuentes (dado que incluso los documentos oficiales resultan ser en algunos casos sesgados en función de la imagen que los gobiernos quieren difundir de su propia gestión y liderazgo) nos permite triangular la información de modo tal que sean “cruzadas” entre sí con el fin de sacar conclusiones a partir de encontrar coherencias y/o inconsistencias entre ellas.

La mayor dificultad que se presenta en relación a esto es la de contar con las herramientas conceptuales necesarias para hacer una lectura crítica de los documentos oficiales dada la dificultad que, en general, tienen los gobiernos a los fines de proveer de información fidedigna, documentada y basada en evidencia de sus declaraciones, sus acciones y las políticas públicas para dar cuenta de los resultados de las acciones llevadas a cabo y de los resultados obtenidos, ya que la evaluación estadística de esas políticas no siempre llega a buen puerto.

La estrategia utilizada consistió, entonces, en la triangulación de esa información con otras fuentes poniendo especial énfasis en las entrevistas realizadas ya que constituyen las versiones de quienes tuvieron que implementarlas en las aulas y que en el territorio, confieren un diagnóstico de cómo las políticas públicas que emanan de los gobiernos, llegan a la vida cotidiana de las escuelas.

3.4. Marco analítico

Al analizar la forma en que los tres sistemas educativos abordaron el desafío de la pandemia, lo que me propongo es analizarlo generando un contraste entre ellos a partir de la generación de una matriz comparativa que nos permita analizar las siguientes cuatro dimensiones:

Las estructuras de los sistemas educativos de cada uno de los países que resultaron favorecedoras, o no, de criterios de autonomía a los niveles nacionales, municipales, escolares o incluso del aula en las estrategias pedagógicas implementadas en el contexto de pandemia.

El imaginario sociotécnico definido en término de políticas de Estado llevadas a cabo por cada uno de los sistemas orientadas al cambio educativo, que incluye pero va más allá de la transición socio-técnica y el nivel de apropiación por parte de los docentes y directivos de las líneas directrices en un proyecto nacional.

El desarrollo de **propuestas de plataformas** disponibilizadas por los gobiernos o bien por las escuelas para la enseñanza y el aprendizaje así como la disponibilización de herramientas y recursos tecnológicos para que los docentes y estudiantes puedan cumplir con el propósito de la continuidad pedagógica en el contexto de pandemia.

Las **propuestas pedagógicas alternativas** que los docentes y las escuelas decidieron o se vieron obligadas a implementar en contraste o complementación de las políticas públicas planteadas por los organismos centrales.

Las respuestas tecno pedagógicas planteadas por los docentes en sus **prácticas pedagógicas** que finalmente pusieron en juego para enfrentar los desafíos de educación remota producto del aislamiento social al que se vieron obligados a enfrentar.

En este sentido, el propósito consiste en considerar la vinculación de estos aspectos en cada uno de los países en cuanto a establecer semejanzas y diferencias entre los países principalmente en relación al proceso de incorporación de las plataformas educativas en las escuelas (y en los hogares) o bien de otras tecnologías en cada uno de los casos señalados y en cómo se constituyeron las prácticas docentes alrededor de ello a partir de las realidades de cada país.

4. Contexto de los casos

Una vez que hemos planteado cuáles fueron los criterios metodológicos que guiaron la presente investigación, corresponde introducirnos en las características particulares que tuvo el fenómeno histórico global que lo hace completamente diferente a todo lo vivido hasta ese momento y su impacto en la experiencia educativa de los tres países analizados.

El brote de coronavirus fue oficialmente declarado como pandemia el 11 de marzo de 2020. Tomando como referencia los datos suministrados por el Instituto de Estadísticas de UNESCO al 21 de abril de 2020 casi 1.600 millones de estudiantes en todo el mundo, en 191 países, estaban condicionados por las medidas de cierre de las escuelas y la suspensión de las clases presenciales.

La pandemia de Covid 19 instaló un escenario nuevo para los sistemas educativos en contraste con experiencias anteriores que impactaron en la educación tales como la fiebre amarilla de 1871, la gripe española de 1918 o el brote de poliomielitis de 1956 que si bien habían impactado en poblaciones importantes no habían tenido una magnitud global.

Esta “novedad”, que presenta la pandemia del Covid 19 estuvo caracterizada además de por “la globalidad” por “la inmediatez”. Inmediatez que se vio reflejada en el hecho de que los sistemas educativos en todo el mundo tuvieron que dar respuesta a un contexto adverso determinado externamente por los sistemas sanitarios en las condiciones en que se encontraban los sistemas educativos en ese momento, sin ninguna posibilidad de reacción o tiempo de preparación para dotarse de estrategias de capacitación de los docentes y a los estudiantes, de herramientas tecnológicas conceptuales y recursos que les permitan enfrentar la pandemia de manera eficiente.

El contagio se fue dando en todo el mundo con una gran rapidez, por lo cual los sistemas educativos se vieron obligados a tomar decisiones en plazos demasiado cortos para lo que suelen ser los cambios educativos en condiciones normales que se caracterizan por ser más lentos, determinados por la condición de ser una estructura conservadora en relación con la posibilidad de generar cambios estructurales como los que requirió la pandemia de Covid 19.

Los procesos de transferencia de experiencias, que surgen a partir del análisis comparado que nos propusimos hacer, permiten pensar en la posibilidad de evaluar en su conjunto uno respecto de otro sistema educativo con una mirada a mediano o largo

plazo o histórica tomando como referencia los cinco aspectos que se presentaron en el marco analítico y su matriz comparativa.

En su conjunto, implica que la experiencia cuente con un tiempo de haberse llevado a la práctica de modo tal que permita hacer una evaluación con bases más sólidas y permitiendo, al mismo tiempo, que se haga una lectura a la distancia de lo sucedido para poder tomar perspectiva de lo sucedido frente a nuevas potenciales situaciones en que el mundo pueda o deba enfrentarse en un contexto similar futuro .

Un ejemplo de esta perspectiva lo vamos a ver, en relación con la experiencia previa llevada a cabo tanto por Uruguay como por Argentina en lo que constituyen los procesos de transición socio-técnica llevados a cabo en ambos países a través del Plan Ceibal, en Uruguay, y del Plan Conectar Igualdad, en Argentina, que se vivieron con una diferencia temporal de tres años aunque en contextos socio-culturales y políticos bastante similares pero con estrategias de políticas públicas que no tuvieron las mismas características.

Este tipo de políticas públicas llevadas a cabo en el ámbito educativo fueron anteriores al surgimiento del proceso que analizaremos y no fueron ideadas específicamente para dar respuestas a las condiciones de aislamiento social que produjo la pandemia de Covid 19 sino que fueron diseñadas para que convivan con los contextos de las clases presenciales. Y justamente por ello, el punto de partida de ambas (con sus particularidades) condicionaron o dieron respuestas diferentes al nuevo desafío de la educación a distancia que debieron enfrentar todos los sistemas educativos.

Dos de los países analizados (Argentina y Uruguay) pertenecen al continente latinoamericano y presentan características particulares respecto de los progresos evidenciados en los últimos años en relación con la democratización del derecho a la educación con un mayor acceso de la población a transitar la escuela primaria y el acceso cada vez más precoz al nivel inicial.

Lo cual permite pensar en contextos comparables de estos dos países con el caso inglés, dado que salvo en el nivel inicial (en donde los niveles de universalización son menores en latinoamérica que entre los países de la OCDE al cual Inglaterra pertenece), tanto en el nivel primario como en el secundario (por lo pronto, en términos de condiciones de ingreso aunque no de egreso) se logran niveles importantes de universalización del servicio educativo en todos los casos, lo cual permite que se comparen con mayor objetividad.

Al otro país que se va a tomar como referencia (Inglaterra) se lo analiza teniendo en cuenta que transitaba desde algunos años antes del comienzo de la pandemia un momento político-histórico particular ya que de acuerdo con su política exterior se estaba desvinculando de su pertenencia a la Comunidad Europea a partir del proceso que se denominó “Brexit”.

En lo que hace a la población británica había una fuerte demanda por achicar la brecha social existente entre clases sociales que provenía de los tiempos del “thatcherismo” con sus consecuencias en la calidad de educación y en la permanencia escolar de los grupos más vulnerables de la sociedad, muchos de ellos pertenecientes a minorías raciales y poblaciones pertenecientes a grupos inmigrantes de primera o segunda generación. Las demandas mencionadas tenían que ver con fuertes críticas a los condicionamientos existentes para que la población más vulnerable pudiera contar con los recursos materiales y las herramientas culturales con las cuales enfrentar la pandemia si las escuelas (que son su ámbito por excelencia de inserción social y cultural) se encontraban cerradas.

En este caso, la pandemia de Covid 19 enfrentó a los países con un nuevo escenario que trajo consigo algunos elementos que fueron comunes a los diferentes países más allá de las diferentes estructurales y culturales que mantienen.

En principio, encontramos como común denominador que en todas las sociedades se presentan desigualdades sociales que se pusieron de manifiesto con el reforzamiento de los prejuicios que ya existían anteriormente y que en situaciones de crisis como ésta se pusieron en evidencia de manera más clara y explícita por las dificultades que tuvieron para poder mantener la continuidad pedagógica por diversos motivos.

En los tres casos, las desigualdades generadas por las consecuencias directas e indirectas de la pandemia se construyeron y profundizaron sobre la base de desigualdades previas, articulándose con procesos sociales de inclusión y/o exclusión de determinados grupos e individuos.

“Leer el diario del lunes” fue una ventaja comparativa para los países de nuestro continente que en algunos casos fue capitalizado, y en otros no tanto, ya que en principio y en forma teórica lo que sucedería en América en el invierno de ese continente, sucedía cuatro meses antes en la misma estación del continente europeo.

Los primeros indicios de la globalización de la pandemia fueron en el mes de marzo de 2020 cuando surgen los primeros casos que se presentaron en Wuhan (China)

y que datan de diciembre de 2019, es decir con tres meses de diferencia hasta que sus efectos llegaron a Latinoamérica.

Debemos considerar que al comparar los procesos que se vivieron en los diferentes sistemas educativos se debe contemplar la variable que consiste en la diferencia que existió entre ambos continentes en relación con los tiempos en que se llevaron a cabo los procesos de uno u otro lado del océano Atlántico ya que los mismos no se dieron en forma sincrónica.

Nuestro continente contó con la posibilidad de “aprender de la experiencia europea”, en principio, para poder capitalizar o, en el peor de los casos, para “no cometer los mismos errores” amortiguando los golpes y efectos de la pandemia y el aislamiento social en la vida cotidiana de los estudiantes y sus familias y de los docentes y por supuesto, de las escuelas con la apertura y cierre de las mismas.

Al analizar los sistemas educativos de esos tres países y el impacto que tuvo la pandemia en cada uno de ellos y en consecuencia en los alumnos y alumnas y en las/los docentes, tendremos que tener en cuenta un aspecto fundamental, vinculado con el hecho de que las sociedades no son homogéneas a su interior y que en los tres casos (en mayor o menor medida) se manifiestan desigualdades sociales que impactan en las consecuencias que la pandemia tiene en cada uno de los grupos sociales a partir de las condiciones socioeconómicas y educativas en las que se desarrollan y en las que se encontraban antes del 2020.

Al mismo tiempo, tenemos que estudiar la manera en que transitaron durante la pandemia de Covid 19 la vida escolar en las distintas poblaciones de estudiantes.

La cotidianeidad de la vida escolar estuvo condicionada, durante este período más fuertemente que en forma habitual, por las decisiones que los gobiernos nacionales, locales y los ministerios de educación conjuntamente con los ministerios de salud tomaron para paliar el efecto del aislamiento y con el objetivo de poder mantener/garantizar la continuidad pedagógica en cada uno de esos casos, poniendo foco en todos los casos en estrategias que requirieron de recursos tecnológicos y de condiciones estructurales (por ejemplo las condiciones de infraestructura de las escuelas públicas y/o privadas) en cuanto a la posibilidad de provisión de servicios para que se pudiera llevar a la práctica en forma inclusiva.

En el análisis de este tipo de información se mira en forma más precisa un aspecto que va a guardar una relación fuerte con el impacto que este cierre de las actividades (no solamente las escolares) tuvo también en las condiciones económicas de las poblaciones evidenciando condiciones muy dispares en los casos de las familias que llegaron a la pandemia en mejores condiciones socioeconómicas y culturales que en las de las familias económicamente vulnerables.

Eso no va a estar determinado solamente por las diferencias entre continentes entendiendo que en términos generales los standards de vida de las poblaciones son mejores en términos generales en Europa que en América, sino que en el caso de Gran Bretaña y Argentina se mostró con mayor fuerza la desigualdad social y las consecuencias que conlleva y en menor medida en el caso de la sociedad uruguaya que se presenta con rasgos más “homogéneos, aunque nunca se puede considerar en forma absoluta. En todos los casos, se verificaron políticas públicas de compensación de las diferencias de origen para que las poblaciones pudieran sobrellevar la crisis que planteaba la pandemia lo cual pone en evidencia la toma de conciencia por parte de los Estados acerca de la existencia de disparidades sociales preexistentes.

Este estado de vulnerabilidad que ya existía y que la pandemia puso sobre la mesa generó diferencias significativas en cuanto a los modos en que las familias pudieron dar respuesta a la continuidad pedagógica.

En el caso de las familias más vulnerables, además de contar con menos y peores recursos tecnológicos para enfrentar el desafío, pudieron dedicarle menos tiempo al acompañamiento de los hijos debido a que se vieron obligadas a resolver los problemas vinculados a la subsistencia, a la búsqueda de empleos alternativos a los que conservaban antes de la pandemia por la pérdida de fuentes de trabajo o tener que organizarse para acceder a nuevas fuentes de ingresos o la necesidad de la reconversión laboral debido a actividades que sufrieron cierres prolongados o definitivos.

También se verificaron consecuencias directas en el grado de vinculación de los estudiantes con las escuelas condicionadas en función de la actividad profesional de muchos padres y madres de alumnos/as en los tres países estudiados según se dedicaran a actividades que a partir de ese momento fueron consideradas “esenciales” y que requerían que estuvieran en el “frente de batalla” (enfermeros y médicos, policías, responsables de servicios públicos esenciales, etc.) Estos trabajadores y trabajadoras lo hicieron en forma presencial desde el comienzo de la pandemia y en consecuencia

fueron quienes no pudieron, durante el período mencionado, acompañar de la misma manera que el resto con su presencia física a sus hijos en el acompañamiento para el cumplimiento de las clases y tareas de aprendizaje que se habían trasladado desde las escuelas a los hogares.

En este último caso, en Gran Bretaña se implementó la modalidad de que, en el caso de los hijos de los trabajadores considerados esenciales, las clases presenciales no fueron suspendidas en ningún momento ya que se consideraba la situación descrita previamente. La primera decisión que toma el sistema educativo de Gran Bretaña es no suspender las clases presenciales en forma total sino en función de las necesidades y en función de las familias recibiendo en las aulas a los hijos de trabajadores esenciales en jornadas escolares presenciales. Esa modalidad, no se dio de la misma manera ni en Uruguay ni en Argentina.

En tanto en Uruguay, las clases presenciales que inicialmente fueron suspendidas para todos los estudiantes de todos los niveles educativos en forma total a partir del 13 de marzo de 2020, se fueron retomando en lapsos de tiempo más acotados y, en general, en forma permanente aunque con algunas breves interrupciones, empezando por las zonas rurales y de a poco incorporando a los centros suburbanos y urbanos. La hipótesis subyacente era que la transmisión y el contagio se daban con mayor rapidez en los centros urbanos por el condicionamiento de la distancia social y muchas regiones en dicho país no presentaban un nivel de urbanización que condicione el contagio.

En este país, lo que se denominó “Etapa Cero”, comenzó el 22 de abril de 2020 e incluyó dentro del regreso a la presencialidad a escuelas primarias rurales del interior, excepto Canelones. La reapertura fue escalonada y comenzó por las escuelas rurales con menor cantidad de alumnos llegando a completar el proceso en la “Etapa Tres” el 29 de junio de ese año, cuando se suman las escuelas primarias que faltaban en Montevideo y el área metropolitana, los liceos, UTU y terciaria técnica, públicos y privados, en todo el país

Por el lado de Argentina, de los tres casos, fue el que más tardíamente se incorporó al conjunto de países que retomaron las clases presenciales en forma más o menos sistemática y el que sostuvo la suspensión de clases en forma total desde el 20 de marzo de 2020 y por un período muy prolongado de tiempo a pesar de los debates que generó esta medida.

De lo que se desprende del informe del Observatorio Argentinos por la Educación publicado en febrero de 2021 llevado a cabo por Guillermina Tiramonti (FLACSO) y Víctor Volman y Federico Braga (Argentinos por la Educación) denominado **“Cuáles son las consecuencias de la interrupción de clases presenciales”** se plantean dos escenarios completamente diferentes en el análisis comparativo del hemisferio norte y el sur.

Mientras que en el hemisferio norte, se priorizó durante todo el proceso de enfrentamiento de la pandemia la modalidad presencial con cierres parciales de las escuelas, en el hemisferio sur la interrupción de clases presenciales (total o parcial) se mantuvo durante todo el ciclo lectivo 2020 pero de manera diferenciada (y el caso comparativo entre Uruguay y Argentina esa diferencia resultó ser muy significativa).

En el caso uruguayo, las clases se fueron retomando en forma escalonada empezando por las escuelas rurales ya que eran las que desde el punto de vista epidemiológico constituían factores de menor contagio en comparación con lo que sucedía en las grandes ciudades en donde por la proximidad el riesgo de contagio era mayor.

En Argentina, la modalidad para determinar la necesidad de mantener el aislamiento social en lo referido a las escuelas se basó en la información que surgía del “semáforo epidemiológico” que en función de una serie de datos cruzados daba cuenta de la situación o fase epidemiológica que transitaba cada una de las provincias y era la herramienta que se utilizaba para definir cuáles era las ciudades/pueblos (y por lo tanto, sus escuelas) que podía retomar paulatinamente la modalidad presencial. Dicho proceso resultó mucho más lento y mucho más tardío que en el caso uruguayo aunque tuvo el mismo criterio que consistió en habilitar previamente a las escuelas rurales para que retomaran la presencialidad.

Inglaterra ha tenido a lo largo del proceso, muchas idas y vueltas en relación con la política sanitaria para enfrentar esta pandemia. El gobierno inglés introdujo políticas de control de la pandemia a partir de marzo de 2020 para evitar la propagación de la infección del coronavirus.

Dentro de las medidas que tomó, se incluyeron el cierre de restaurantes y tiendas no esenciales (como en el resto del mundo) y el 20 de ese mes se decidió cerrar también las escuelas para todos los alumnos/as.

Esa modalidad duró solamente tres días, porque el 23 de marzo Inglaterra entró en un bloqueo total por el cual las personas solamente podrían salir de sus casas para hacer las compras esenciales, recibir tratamiento médico, realizar tareas esenciales y ejercicio físico, solo una vez por día.

Como consecuencia de ello, y a partir de ese momento, los casos de contagio empezaron a disminuir y eso generó que en el mes de mayo se dispusiera un regreso escalonado a las aulas para los niños de las escuelas primarias (de 4 a 11 años) y secundarias (desde los 11 a los 18 años) y para algunos grupos solamente, mientras el resto de los alumnos/as debieron abocarse a aprender desde las casas por el resto del año académico que finaliza en el mes de junio de 2020.

A partir del 1 de septiembre el regreso a clases fue en grupos totales, estableciendo la unidad de clase o grupo como concepto de “burbuja” con los mismos criterios que en la Argentina y Uruguay respecto de las medidas a tomar en cuanto al aislamiento de los pequeños grupos de clase y no la totalidad de los mismos, en caso de que alguno de sus integrantes (docentes o alumnos/as) tuviera síntomas vinculados al Covid.

Sin embargo, una de las características de esta pandemia en el caso de Inglaterra es la de las “idas y vueltas” en las decisiones gubernamentales como consecuencia del aumento o la disminución de los contagios que obligaron a revisar las medidas que se implementaban en forma sistemática y sostenida en el tiempo con fuertes críticas de parte de la población por la falta de información acerca de los criterios por los cuales se tomaban las decisiones correspondientes.

Por eso, en octubre de 2020, Inglaterra tuvo que restringir la presencialidad en aquellas regiones en las que el contagio aumentaba y en las que las internaciones subían con un criterio de semáforo epidemiológico similar al que se planteaba en la Argentina. Este proceso llevó a que el 4 de enero de 2021, en pleno invierno, se volviera a la misma etapa que se había llevado a cabo en marzo de 2020, endureciendo sustancialmente las restricciones para la mayor parte de la población.

Sin embargo, en ese momento se evaluó que las decisiones vinculadas con el cierre de las escuelas debían ser analizadas, también, desde el impacto que tenían sobre el bienestar emocional de los estudiantes teniendo en cuenta que no había certezas respecto de que los niños constituyeran una población de riesgo o transmisora del virus.

Es decir, que frente a la evidencia científica respecto de que el contagio y la propagación del virus por parte de los alumnos/as menores de edad era menor que en el caso de los adultos, se priorizó el aspecto emocional o psicológico de los efectos que el aislamiento provocaba en los estudiantes (depresiones, violencia intrafamiliar, etc.). Esta variable no llegó a ser analizada en Argentina siendo que las variables vinculadas con el impacto del contagio en las escuelas eran poco investigadas como condición.

Para entender una de las cuestiones que se plantean en este trabajo en relación a las condiciones en que cada país tuvo que enfrentar las estrategias orientadas a sobrellevar la pandemia y las posibles consecuencias que esto puede provocar, debemos destacar que contra cualquier hipótesis previa, Inglaterra está teniendo un proceso fuerte de deterioro de la calidad de vida de muchas familias, especialmente las vinculadas con los nuevos inmigrantes.

Según el Think Tank “Fundación Resolución”, en los próximos años la proporción de niños que vivirán bajo la línea de pobreza ascenderá en 2023 al 37% lo cual constituye un récord histórico para este país como consecuencia del estancamiento de los salarios y la reducción de los subsidios públicos producto de la política de austeridad que se inició con el gobierno de May y sigue hoy en día. Estos procesos de deterioro de la calidad de vida de las poblaciones se pone en evidencia, lamentablemente, también en Uruguay y Argentina.

Para entender cómo se llevaron a cabo las políticas públicas que resultaron ser implementadas por los sistemas educativos que estamos comparando en el período de referencia, el objetivo que nos proponemos es analizar cuáles fueron las condiciones en las que se tomaron las decisiones en cada caso para mitigar el efecto de la pandemia en la continuidad pedagógica a partir de considerar la estructura y características de sus sistemas educativos.

En este sentido, las preguntas básicas están orientadas a entender cuáles fueron las políticas públicas más eficientes pudiendo hacer un cruce con el hecho de que hayan sido de carácter **nacionales o bien por jurisdicción**. Y en ese sentido, más allá de lo que representan aquellos modelos en contextos habituales para la administración pública de la educación, entender cuál/es fueron más eficientes a la hora de cumplir los objetivos educativos en este particular contexto: la centralidad o la autonomía.

5. Caso inglés

5.a) El sistema educativo de Inglaterra antes de la pandemia

Daremos comienzo al análisis comparativo de los tres sistemas educativos empezando por el sistema inglés, estableciendo como va a ser en los casos siguientes también, tres aspectos: El primero, la organización del sistema educativo en términos históricos, que incluye la preparación previa a la instancia de pandemia, en segundo lugar, la política educativa llevada a cabo durante la pandemia, que considera los procesos de plataformización que se adoptaron y las pedagogías alternativas llevadas a cabo por los docentes en relación con esa plataformización. Y por último, la gestión escolar y la práctica docente de las clases.

ORGANIZACIÓN DEL SISTEMA

Para entender la manera en que el sistema educativo inglés encaró el desafío de la continuidad pedagógica en el contexto de pandemia y a través de qué estrategias lo hizo es importante entender el carácter altamente descentralizado del mismo, que se manifiesta al nivel de las regiones, de las escuelas y de los docentes, en los diferentes niveles de toma de decisiones.

Un elemento importante para tener en cuenta al momento del comienzo de la pandemia es que el sistema educativo de Inglaterra es uno de los más destacados a nivel mundial, si lo consideramos desde el punto de vista de la permanencia de los estudiantes en el sistema y, también, en relación con los resultados obtenidos por estos en las pruebas internacionales, como PISA.

En Inglaterra, el organismo que rige a la educación nacional (lo que representa el Ministerio de Educación en los otros dos casos) se denomina **Department for Education and Skills (DfES)**.

La educación es obligatoria y gratuita desde los 5 hasta los 16 años pero aún siendo que la educación obligatoria finaliza a esa edad, la mayoría de los estudiantes continúan sus estudios hasta los 18 años.. En el Reino Unido, en promedios similares para Inglaterra específicamente, el **81% de los adultos entre 25 y 64 años de edad ha terminado la educación media superior**, cifra mayor que el promedio de la OCDE, que es del 78%. Este es un rasgo distintivo de este sistema en contraste con los otros dos casos analizados.

Si bien hay instituciones educativas privadas (sólo el 7% de los estudiantes eligen esta opción), tal como se señaló todos los alumnos del Reino Unido pueden acceder a la educación gratuita porque cuenta con un sistema muy articulado de instituciones que dependen del Estado inglés. Es decir, que estos logros significativos constituyen un éxito producto de la gestión estatal de la educación.

Si bien el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (**PISA**, por sus siglas en inglés) de la OCDE es motivo de debate en virtud de los criterios a partir de los cuales se elaboran las pruebas estandarizadas, sirve a los efectos de definir globalmente hasta qué punto los estudiantes han adquirido las herramientas cognitivas y habilidades del siglo XXI necesarias para planificar, como sucede en el caso de Inglaterra, cuáles son los saberes que un estudiantes debe tener a la hora de insertarse en el mercado laboral.

A los efectos de llevar a cabo el presente estudio se tomó la decisión de tener como referencia a uno de los países que componen el Reino Unido, en este caso a Inglaterra. Esta decisión estuvo asociada al hecho de que si bien la estructura del sistema educativo y los contenidos en términos generales son similares o parecidos, existen diferencias a nivel curricular que marcan especificidades entre los países que componen el Reino Unido que los hacen no analizables en términos de similitud.

Inglaterra y Gales, por ejemplo, siguen el Currículo Nacional cuya última actualización data de 2014, mientras que el Currículo de Irlanda del Norte es una adaptación del Nacional, en tanto que Escocia cuenta con su propio Currículo para la Excelencia, que se implantó en 2010/2011 y cubre desde los 3 hasta los 18 años.

La inversión educativa en Inglaterra se encuentra por encima de la media europea y ha ido creciendo en forma exponencial hasta alcanzar un 5,98% del PBI en 2011 frente a porcentajes menores de otros países del continente como es el caso de España (4,82%) o la media de la Unión Europea (5,25%). Es probable que exista una correlación directa entre estos valores de inversión educativa y los resultados en las pruebas internacionales estandarizadas.

Para entender cómo fue que el sistema educativo de Inglaterra enfrentó el desafío de la pandemia de Covid 19 es importante entender cómo está estructurado y cómo fue su devenir, desde 1870 hasta dicho momento.

Entre 1870 y 1944 se creó en este país un sistema educativo de masas que se caracterizó por un cambio fundamental que es el de haber determinado quién detenta el poder en relación con la provisión del servicio de enseñanza nacional.

En ese momento, como sucedió en otras partes del mundo, se dio un proceso caracterizado por el paso del control de la educación por parte de la Iglesia al control por parte del Estado. La forma de definirlo en forma imprecisa pero real respecto del poder del Estado en la educación se reflejó en la expresión: «un sistema nacional, una administración local». Esta frase da cuenta de la relevancia que en Inglaterra adquieren las autonomías regionales y locales en relación con las tomas de decisiones educativas que se mantienen vigente hasta ahora.

La visión educativa de los 30 años comprendidos entre 1944 (desde la finalización de la Segunda Guerra Mundial que había dejado devastado al país) hasta alrededor del año 1974 había hecho hincapié en el concepto de “igualdad de oportunidades educativas” en el contexto de las políticas económicas que se llevaron a cabo por esos años y que se basaron en el concepto del Estado de Bienestar. Este proyecto político pretendía dar respuesta y alentar la demanda social de igualdad de acceso y permanencia, también, a la educación. El Estado tenía como objetivo promover una sociedad socialmente más igualitaria.

En la década del 80, este modelo empezó a desvanecerse como consecuencia del énfasis que los gobiernos de la época, de neto corte neoliberal (no solamente en Inglaterra) pusieron al hacer foco en el criterio de la eficiencia del sistema educativo, con un mayor énfasis en la medición de los resultados obtenidos por los egresados de la escuela secundaria medida, fundamentalmente, en virtud de las posibilidades de su inserción laboral en relación con las demandas de la industria.

Este proceso, basado en políticas neoliberales, tuvo un momento aún más profundo a partir del surgimiento del “thacherismo” (gobierno administrado por Margaret Thatcher) ya que su plan de política pública se basaba en el concepto de contar con un Estado lo más pequeño posible y con el menor grado de injerencia en el mercado educactivo. En esa línea ideológica, el modelo económico “liberal en lo económico”, incluía e impacta también en el sistema educativo.

La intención subyacente era hacer una gestión de las escuelas más eficiente en términos de logros en los aprendizajes con el objetivo de ser cada vez más competitivos en un mercado globalizado entre los cuales se destacaban los denominados “tigres

asiáticos”(Corea del Sur, Singapur, Taiwan y Hong Kong), países que como consecuencia de una política educativa más vinculada a la demanda del mercado, experimentaron una rápida industrialización y mantuvieron tasas de crecimiento del 7% anual.

Esos países alcanzaron, al mismo tiempo que lograban un crecimiento económico de esa magnitud, altos niveles educacionales en su población, medidos a través de evidencias tales como los exámenes internacionales como las pruebas PISA.

Por lo tanto, por aquellos años Inglaterra se había propuesto competir en las mejores condiciones posibles frente a los resultados que logran esos países en las pruebas internacionales y que, como consecuencia de los progresos logrados por los “tigres asiáticos” en esas mediciones, en Inglaterra los tenían como referentes educativos.

Lo que se necesitaba, desde la perspectiva de esta ideología emergente, era que el Estado diera un paso al costado y que dejara librado más espacio para que se pusiera en juego la política de mercado con un fuerte apoyo a la competencia entre instituciones (incluyendo a las educativas) y entendiendo, en consecuencia, a los individuos no en virtud de su “derecho a la educación” sino en términos de considerarlos “consumidores de educación”.

Al adoptar ese rol de “consumidores”, las familias de los estudiantes podrían escoger entre las diferentes propuestas ofrecidas por las instituciones y servicios educativos existentes en el mercado de modo de poder tomar decisiones autónomas (como si la educación fuera un producto más que se ofrece en el mercado) y entendiendo que esta propuesta basada en la competencia, llevaría a que las instituciones se esforzaran por ofrecer servicios de mejor calidad para que los individuos las elijan frente a otras opciones existentes en el mercado. Y esa competencia entre instituciones educativas no se daría entre escuelas privadas sino incluso al interior de las escuelas públicas.

El sistema educativo en su conjunto y las escuelas en particular, deberían asemejarse a la empresa como modelo de gestión y “producción” de alumnos capacitados y en condiciones de insertarse en un mercado laboral competitivo, teniendo como premisa formar estudiantes con “habilidades útiles” para poder integrarse en el futuro mercado laboral.

La proyección de objetivos medidos y planteados desde esta perspectiva económica derivaría en cambios estructurales enormes en los lineamientos educativos y en la estructura del sistema como nunca antes habían sido vividos previamente en Inglaterra. Tal es así, que se creó un Plan Nacional de Estudios (que hasta ese momento no existía) con el objetivo de poder establecer contenidos básicos universales a ser enseñados en todas las escuelas y factibles de ser medidos y evaluados con el propósito de medir su eficiencia de modo que los padres pudieran elegir dónde educar a sus hijos en función de sus resultados.

Se crearían para esos fines, exámenes nacionales a lo largo de la escolaridad destinados a los niños y niñas de 7, 11 y 14 años en forma progresiva.

A partir de la concepción descentralizada del sistema educativo, se desarrolló el concepto de «gestión local de las escuelas», lo cual suponía que este carácter de autonomía contemplaba que la financiación y la gestión de las mismas pasaban a ser responsabilidad de la propia escuela a partir de las decisiones de los directivos. En consecuencia, el papel histórico de las autoridades locales en educación, que había tardado un siglo en desarrollarse, empezó a decrecer, aumentando la autonomía de las escuelas y por ende, de los directivos y docentes de cada una de ellas.

Se empezó a dar la paradoja de que mientras desde el punto de vista curricular se unificaban criterios de contenidos comparables que permitieran medir el impacto de las escuelas en términos de la calidad educativa al considerar lo que todos los alumnos debían aprender, al mismo tiempo se descentralizaron los procesos de gestión administrativa y financiera de las instituciones educativas.

Las consecuencias concretas y directas de estas decisiones de políticas públicas pusieron a los directores de escuelas en el rol de gestores más que de educadores.

El poder de la autoridad local (ya ni siquiera de la autoridad nacional) especialmente en lo que se refiere a la financiación de la educación, se fue limitando y dieron lugar a un modelo de «toma decisiones propias» por parte de las escuelas, lo cual suponía que cada una de ellas podían escoger una financiación directa y por fuera de los subsidios estatales pudiendo fondearse por sus propios medios y a partir de gestiones propias y autónomas.

O sea que las escuelas en Inglaterra se convirtieron en organizaciones más independientes económicamente en las que cada una de ellas se enfrenta al desafío de sobrevivir y crecer atrayendo al número necesario de alumnos para su propio

sostenimiento, por lo general haciendo su propio «marketing educativo» y esforzándose para ir mejorando su posición en los exámenes nacionales del rendimiento de los alumnos de modo de alcanzar un reconocimiento por parte de las familias potenciales de sus alumnos/as.

Las escuelas tienen una fuerte autonomía pero a la vez, por el carácter competitivo y clientelista que se plantea entre ellas, se estructura un sistema de supervisión y control caracterizado por el peso de las familias como “clientes”, puesto en evidencia con el surgimiento del OFTED. A través de este organismo, se lleva a cabo una evaluación y medición del desempeño de los maestros y del rendimiento escolar de modo que las familias puedan ejercer un control sobre las decisiones educativas de la escuela a la que mandan a sus hijos y en función de cuyos resultados educativos pueden, potencialmente, ser elegidos o no por los futuros padres interesados.

La OFTED, es el mejor ejemplo de este modelo de “clientelización de la educación” ya que evalúa y mide el desempeño de los estudiantes, proveyendo información actualizada a los padres y madres del rendimiento escolar de los estudiantes, pero también del desempeño de los y las docentes.

La enseñanza privada es elegida, como se señaló previamente, solamente por el 7% de los alumnos y alumnas que cursan la primaria y la secundaria, en consecuencia, el 93% restante asiste a escuelas públicas. Pero desde la década de los setenta, el sector privado se ha visto reforzado y estimulado políticamente por los gobiernos conservadores facilitando a estas escuelas fondos públicos lo cual permitió disponer de dinero para que niños académicamente capaces y procedentes de familias menos favorecidas pudieran asistir a escuelas privadas de enseñanza secundaria bajo el formato de asignación de becas escolares.

Dentro de estas escuelas privadas que reciben subsidio estatal, se presentan las escuelas privadas que responden a colectividades o concepciones religiosas: escuelas judías y católicas a las cuales se suman, después de un largo debate, las escuelas confesionales que se centran en la enseñanza de los principios del Islam.

Estas escuelas también contribuyen a ampliar el abanico de decisiones en el mercado y abren una respuesta educativa para los niños y niñas que pertenecen a familias inmigrantes de primera y segunda generación. Sin embargo, en general, las familias que pertenecen a estos grupos eligen la escuela pública para sus hijos no solamente por su gratuidad (sus padres desarrollan las actividades menos valoradas y

peor remuneradas del mercado) sino también porque es el espacio de socialización y de inmersión en la cultura inglesa que necesitan para sentirse parte de la sociedad general lo más rápido posible.

PREPARACIÓN PREVIA A LA PANDEMIA

En los últimos años, previo al comienzo de la pandemia, y a partir de una iniciativa del gobierno de Tony Blair (administración laborista 1997-2007) y de la mano de Sir Ken Robinson (experto en asuntos relacionados con la creatividad, la calidad de la enseñanza y la innovación) se implementó una estrategia de desarrollo del país orientado al desarrollo de las industrias creativas, a través de la concepción de la Educación Creativa. En función de ello, se crea una mega ONG denominada NESTA que recibe fondos provenientes de la recaudación de la lotería. Nesta, es la agencia de innovación del Reino Unido con la mirada puesta en el bien social.

Su objetivo era **reducir la brecha digital** ayudando a las escuelas para que cuenten con una buena conectividad con un programa de formación de los equipos directivos. Este programa surge a partir de la crítica acerca de que el sistema educativo inglés se centraba estrictamente en los resultados de los exámenes y que las mujeres y personas de entornos desfavorecidos no contaban con las mismas oportunidades para abordar los aprendizajes escolares a partir del uso de la tecnología.

Esta modalidad, que se encuentra vigente actualmente en este país, representa un modelo novedoso que rompe con los esquemas de financiamiento tradicionales ya que concibe la implementación de políticas públicas, no a través de la intervención estatal ni en el otro extremo librada al mercado, sino que lo hace a través de terceros que se ponen a disposición de las escuelas que aprovechan estos recursos ofrecidos por Nesta.

Este tipo de gestiones innovadoras, surgen con un escenario creciente de dificultad debido a la manifiesta desigualdad existente en Inglaterra respecto de la distribución de la riqueza, al fracaso relativo de la educación entre algunos grupos (específicamente, en relación con los chicos y chicas pertenecientes a algunas de las minorías étnicas que inmigraron recientemente) y a la aparición de grandes bolsas de pobreza en las ciudades.

¿Por qué es importante destacar este aspecto? Porque será un condicionante importante a la hora de sostener la continuidad pedagógica en la pandemia para estos grupos sociales.

De acuerdo con los datos oficiales suministrados por los organismos de inmigración ingleses, en 2019, antes del comienzo de la pandemia había más de 9.500.00 inmigrantes, lo cual representaba el 14% de la población total. La mayoría de ellos provenientes de India, Polonia y Pakistán. En menor proporción, los inmigrantes provienen de países de Europa del Este, como Estonia, Albania, Rusia y Turquía, y de Siria y Nepal.

Esa situación da cuenta de diferencias culturales de importancia al interior de las escuelas, incluso dentro de las públicas, de forma tal que tal como señala Mariana Fabricante (madre de dos chicos en la escuela primaria pública Ark Academy a la que asisten sus hijos) según describe en la entrevista realizada se presenta un espectro muy heterogéneo de estudiantes que hablan 62 lenguas o dialectos diferentes.

Lo que destaca, esta madre de dos alumnos ingleses, es que esta situación multicultural característica de la población de la escuela determinaba que al momento en que la escuela tuvo que transmitir las instrucciones respecto de cómo se llevaría a cabo la enseñanza a distancia para sostener la continuidad pedagógica fuera difícil para los docentes poder hacerlo en forma sistemática ya que muchos de los padres de los alumnos y alumnas no son angloparlantes y debían encontrar la manera de comunicarles las indicaciones de cómo seguiría la experiencia escolar de sus hijos/as a través de material impreso o digital en su propia lengua de origen o hacerlo a través de los propios estudiantes, como portavoces.

Aún así, el sistema educativo inglés llega al momento del comienzo de la pandemia con una “plataformización emergente” en la que las decisiones de cada escuela y de cada docente respecto de la posibilidad de elegir una plataforma diferente que se adecue a sus necesidades surge a partir de los procesos formativos y la confianza que genera para que los mismos tomen decisiones, especialmente por parte de los directivos de las escuelas.

Opciones de plataformas como las de la BBC de Londres o Seesaw, constituyen parte del universo de alternativas entre las cuales los docentes pudieron elegir a la hora de diseñar las estrategias didácticas para implementar en la pandemia.

5.b) Política educativa durante la pandemia

PLATAFORMIZACIÓN

Al momento del inicio de la pandemia Inglaterra se encontraba, por lo dicho anteriormente, mucho más organizada que Argentina y Uruguay en términos de planificación de políticas públicas orientadas a la incorporación de tecnología en las escuelas y con variedad de estrategias que incluían la gestión estatal, la privada y la de terceros, a través de las ONGs como Nesta. Se priorizó para ello, la inversión junto a la implementación de experiencias de cambio, las cuales dieron lugar a una decisión de posicionamiento muy claro respecto de la transición socio-técnica que se llevaba a cabo con un importante protagonismo de los directivos en esas decisiones.

En esta etapa podemos considerar dos momentos:

El primero, al que llamaremos de “shock inicial” en el que los tres sistemas educativos se vieron interpelados a resolver en la inmediatez políticas públicas que priorizaran la coyuntura para dar respuesta lo más rápidamente posible a la necesidad de continuidad pedagógica en el contexto de aislamiento social.

El segundo, de “amesetamiento o acostumbramiento” a una nueva realidad que les brindaba a los sistemas educativos otros tiempos para el análisis de estrategias orientadas más al mediano plazo.

El proceso de adecuación de los docentes a las nuevas demandas pedagógicas que generó la pandemia fueron acompañadas por los organismos estatales a través de instancias de apoyo que constituyó desde la provisión de dispositivos tecnológicos a los docentes y estudiantes hasta el acceso y disponibilidad de plataformas educativas con contenidos curriculares apropiados para la enseñanza a distancia provistas por las escuelas, seleccionadas previamente por los directivos.

Este escenario nuevo que se presentaba para los docentes (la necesidad de pasar de la educación presencial a la virtual de forma inmediata con la consiguiente conmoción provocada) llevó a que se diseñara desde el gobierno un espacio de acompañamiento a los docentes que se vehiculizaba en una plataforma orientada a que los docentes pudieran sentirse apoyados en el proceso de enseñanza remota con orientaciones para el trabajo a distancia para el cual no estaban lo suficientemente acostumbrados, ni preparados en general.

En ese espacio, se les plantean a los docentes cuestiones que hacen a la modalidad de interacción con los estudiantes, tales como: comprender sus obligaciones legales a la

vez que las expectativas que recaen sobre ellos a partir de la educación remota, proveer información acerca de cómo protegerse al enseñar de forma remota, obtener ayuda con dispositivos, acceso a Internet y plataformas de educación digital, encontrar recursos didácticos para docentes y ejemplos de buenas prácticas que sirvan para apoyar la educación remota y a los alumnos/as con necesidades educativas especiales y discapacidades.

En forma paralela, durante el transcurso de la pandemia la opinión de los docentes fue tomada en cuenta a través de “TEACHER TAPP” que es una aplicación que cuenta con más de 7.500 docentes registrados (no es obligatorio hacerlo) a los que diariamente, durante la pandemia, se le hacían tres preguntas acerca de su trabajo que pudieran ser respondidas a través de un teléfono celular. La visión, justamente, que plantea esta plataforma era la de “promover que cada decisión en educación tenga en el centro de las argumentaciones las voces de quienes están sobre el terreno, es decir, los docentes”.

Al participar en Teacher Tapp, tal como dicta la misión de la plataforma “los docentes logran que sus voces sean más fuertes y sean más tenidas en cuenta por gobiernos, medios de comunicación y empresas educativas”. Nuevamente, aparece el nivel de opinión y decisión de los docentes como una instancia muy valorada, característica del nivel de autonomía que manifiesta este sistema educativo.

En la encuesta que llevaron a cabo el 3 de marzo de 2020, a poco de haber comenzado el proceso de aislamiento social (en la etapa del “shock inicial”) y de la implementación de las clases remotas se les consultó a los docentes a través de esta aplicación acerca de la autopercepción en relación con las propias habilidades que contaban para llevar a cabo la enseñanza en forma remota. A partir de esta consulta, 6.375 docentes (un alto porcentaje de los docentes registrados) respondieron a la encuesta.

Y cuando se les preguntaba acerca de si se sentían en condiciones de transmitir una clase por video, solamente el 42% de los que respondieron, dijeron estar en condiciones de hacerlo. De ellos, el 10% ya se había ocupado de conseguir una plataforma para hacerlo y el 32% restante estaba en ello y no creían que fuera difícil hacerlo.

A partir de ello, y de este tipo de diagnósticos que surgieron a partir de las opiniones de los docentes, surgieron muchas iniciativas nuevas como Oak National

Academy, National Tutors Program y hasta hubo recursos que empresas EduTech pusieron a disposición en forma gratuita.

Pero el desafío consistía en que si no se resolvía el problema de la cantidad de dispositivos disponibles en un hogar (teniendo en cuenta que toda la actividad escolar y laboral pasaba por esta herramienta) y la necesidad de contar con conectividad a Internet en los lugares en los que las familias tenían que refugiarse por el aislamiento establecido por el gobierno inglés. Estas acciones, en el sentido de pasar de la presencialidad a la virtualidad, solo irían a beneficiar a aquellos que, antes de la pandemia, ya contaban con acceso digital y ese pasaje lo podían resolver en forma simple y relativamente rápida. Por lo tanto, la consecuencia directa fue que la brecha digital se ampliaba y reflejaba las desigualdades sociales que ya se percibían, previamente, en la sociedad.

Al comienzo de la pandemia, alrededor de 1.78 millones de niños en Inglaterra no tenían acceso a una computadora portátil o dispositivo disponible para continuar con la educación en los hogares. Y el 7% de los hogares ingleses sólo podía acceder a Internet a través de la conectividad móvil.

En aquel momento, la asesora y consultora de EdTech, Joysy John, puso el foco en este tema señalando que: “Existe una enorme brecha digital y está empeorando con el cierre de escuelas debido a Covid-19. Los maestros y los líderes escolares están haciendo todo lo posible para continuar con la enseñanza en línea al proporcionar recursos, registros virtuales y lecciones grabadas”.

A partir de estas palabras de la especialista, planteadas al comienzo de la pandemia, la brecha digital ya existente en Inglaterra se ampliaría a menos que el gobierno pensase en un enfoque más holístico y brindara a los padres de los sectores sociales desfavorecidos mayor apoyo financiero y educativo adicional al que se había brindado hasta ese momento.

El 11 de junio de 2020 se presenta el Plan Nacional de Recuperación de la Educación, a apenas seis meses de iniciada la propuesta de educación remota en las escuelas inglesas. Era un plan que presentaron los sindicatos docentes alineados en la NEU al Primer Ministro Boris Johnson.

Lo llamativo del informe es que se hace referencia a la particular situación de los grupos vulnerables en dicho país, aspectos que naturalmente forman parte de los informes y encuestas realizados en Argentina y Uruguay.

En este país, surgen señalamientos específicos brindados por los propios docentes que contienen recomendaciones para que se atienda a las condiciones de marginalidad en la que viven muchos alumnos en las escuelas inglesas. Principalmente, hacen recomendaciones para que les sigan asignando las comidas escolares gratuitas a los chicos provenientes de familias desfavorecidas para que no pasen hambre y haciendo referencia a las desigualdades existentes en relación con el acceso a la educación virtual por parte de las familias pertenecientes a los grupos socialmente más desfavorecidos para sostener la continuidad pedagógica en medio de las restricciones de la pandemia.

A lo que el informe aludía era a la necesidad de que se tome conciencia de las consecuencias que tiene esta brecha entre los que “tienen y los que no, acceso a las tecnologías” en términos de potencialidad de formación y preparación para la salida laboral, en función de la pobreza y su vinculación con la desigualdad de cuna.

Por el lado de la propuesta educativa destinada a reducir la brecha digital, las escuelas pusieron a disposición de las familias una serie de recursos que en mayor o menor medida fueron capitalizados.

¿Cuáles fueron las herramientas que se pusieron a disposición de los estudiantes durante la pandemia para poder generar las condiciones orientadas a la continuidad pedagógica sin que estuviera condicionado a la escuela a la que asistían? Uno de ellos fue la plataforma BBC BITESIZE

Es un sitio de la BBC de Londres, preexistente a la pandemia, en el que se ofrecen actividades y propuestas de aprendizaje adecuado a cada grupo de edad. El mensaje que transmite esa página en relación con el desafío que planteaba la pandemia era el siguiente: “Será un término (período) desafiante para todos nosotros, pero Bitesize está aquí para ayudar. Tenemos miles de videos, guías, cuestionarios y juegos para ayudarlo a aprender en casa, si su clase o escuela cambia al aprendizaje remoto debido a Covid”.

Esta plataforma, dado que en el aislamiento los padres tuvieron que “reemplazar” de una u otra manera el rol de los docentes asumiendo en forma privada en los hogares ese rol para acompañar los aprendizajes de sus hijos, ofreció, también, orientaciones para que los padres pudieran acompañar a sus hijos en el aprendizaje en el caso de los chicos del nivel primario. De hecho, les plantean a los padres que: “Para ayudar a las mamás, los papás y los cuidadores, hemos creado un kit de herramientas para padres , lleno de orientación práctica sobre cómo hacer que sus hijos aprendan. Sabemos que no pueden ser maestros a tiempo completo, por lo que lo mantenemos simple y directo”.

Una de las herramientas que la BBC puso a disposición de los padres y otros agentes que durante la pandemia asistieron a los estudiantes en su proceso educativo fue la página web “BBC Teach” que tal como reza en su presentación: “es un recurso brillante que pueden utilizar los padres y cuidadores para ayudar con el aprendizaje de sus hijos en casa. Puede estar diseñado para maestros, pero los videos en BBC Teach podrían ser perfectos si necesita ayuda para explicar uno o dos conceptos complicados.

PEDAGOGÍAS ALTERNATIVAS

Desde la concepción teórica prevista en este país, la propuesta de enseñanza en formato virtual o a distancia se pensó antes del comienzo de la pandemia como una estrategia promotora de un futuro educativo deseable para los alumnos y alumnas del nivel secundario en términos de apropiación de las herramientas tecnológicas para el aprendizaje.

La concepción subyacente, es aquella en la que se considera la formación en el nivel secundario como promotora de habilidades del siglo XXI vinculada a la futura inserción de los y las jóvenes en el mercado laboral.

Apunta a que el modelo de enseñanza y aprendizaje sea más “híbrido”, ya que esta modalidad da lugar a un aprendizaje autónomo y al desarrollo de habilidades blandas, cada vez más requeridas en el mercado laboral tales como el manejo adecuado del tiempo, la capacidad para escuchar y atender a las recomendaciones o sugerencias, el manejo de conflictos y la negociación, la resolución de problemas y, fundamentalmente, el trabajo en equipo.

Más allá de las estrategias que los gobiernos centrales o bien las que se dieran al nivel de las escuelas, la autonomía y descentralización que caracterizan al sistema educativo inglés dieron lugar a que los docentes y directivos tomaran las decisiones que consideraban más adecuadas y eficientes para dar respuesta al desafío planteado por la pandemia en sus propios contextos escolares.

Estas decisiones se dieron pensando en la necesidad de recibir en las escuelas a los hijos de trabajadores esenciales para que continuaran con sus estudios en forma presencial (ya que no tenían soporte familiar que los asistiera en los hogares) estableciéndose modalidades de enseñanza “híbrida” con algunos estudiantes en la escuela y otros, siguiendo los contenidos pedagógicos desde sus hogares.

Mariana F, madre de dos alumnos que asisten a una escuela pública señala al respecto que: *“En la escuela a la que van mis hijos, Ark Academy, las actividades que les daban los maestros para que hagan eran de la plataforma Seesaw”. Los hijos de trabajadores esenciales estaban autorizados a asistir presencialmente desde el primer día a clase y se formaban “community classes”, es decir, aulas con chicos de diferentes grados. En esos casos, la tarea del docente era hacer con ellos las tareas que estaban previstas en Seesaw”.*

En particular, en relación con la posibilidad de mantener la continuidad pedagógica en el caso de los estudiantes de familias inmigrantes indica que: *“Otra herramienta que se usó, aparte de Seesaw fue la plataforma Byte Size de la BBC de Londres que tiene actividades divididas para cada uno de los grados y que era muy buena porque seguía la currícula de Inglaterra al pie de la letra”.*

También, señala que: *“La escuela facilitó computadoras para los chicos que no tenían una en la casa, excepto para los de las salas de cinco años. Pero muchas familias son primera generación de inmigrantes y por eso, los directores mandaban instructivos en diferentes idiomas (en la escuela de mis hijos hay 62 lenguas y dialectos diferentes) para que los padres pudieran acompañar en el aprendizaje a sus hijos. Esas familias, en general llevaban a cabo tareas que se consideraban esenciales por lo cual no estaban en las casas y los chicos quedaban al cuidado de sus abuelos”*

Las referencias dadas en las entrevistas realizadas, marcan también una importante diferencia entre escuelas públicas y privadas, tanto en relación con los recursos de los que disponen las escuelas para facilitar el trabajo escolar a distancia, como las de las que pueden dar cuenta las familias de los estudiantes que pueden pagar una educación privada y los que no.

Según una investigación llevada a cabo por Nominet, si consideramos las condiciones de preparación tecnológica de las familias al comienzo de la pandemia, el 21% de los padres ingleses tenían que compartir dispositivos electrónicos dedicados al estudio y/o el trabajo con sus hijos e hijas generándose problemas en la continuidad de su trabajo y a sus hijos/as de los aprendizajes en casa por esta superposición de tareas.

En otro caso entrevistado, Mariana C, madre de dos estudiantes que asisten a una escuela pública, pone el foco en las dificultades que tuvieron sus hijos en el proceso de continuidad pedagógica en el contexto de pandemia por el hecho de asistir a una escuela pública respecto de otros estudiantes que lo hacían en escuelas privadas atendiendo a la

diferencia de calidad de los recursos puestos a disposición por las escuelas de uno u otro tipo y, también, del grado de preparación y planificación de las escuelas y los docentes, en particular, para enfrentar exitosamente la continuidad educativa en el marco del aislamiento social.

“No hubo contacto entre los docentes y los alumnos en el primer confinamiento, en el segundo había algún contacto (...) No era por Zoom, era por Teams y muchas veces se caían las clases. No sucedían (las clases) o se perdían. Pero de ningún modo era una cosa estructurada en lo más mínimo”.

“Mi hijo, por ejemplo, hacía todo por el teléfono. Estaba todo el tiempo ‘en posición horizontal’, tenía el teléfono y a veces su laptop, pero como yo trabajaba también por Zoom no podíamos estar los tres “on line” al mismo tiempo. El ancho de banda no daba. Uno solo podía estar “on line”, pero no los tres. Entonces, ahí a mi hija se le ‘caía la clase’, mi hijo se conectaba con el teléfono y yo priorizaba mi trabajo. Y te estoy hablando de una familia de clase media, con preparación y recursos”.

“En el caso de mi hija, que tenía 11/12 años, (los docentes) se comunicaban por email, pero mi hija no usa email y era mucho más al azar, más aleatorio”.¹

En contraste con estas referencias, desde la mirada del docente, al entrevistar a Belen Antonini, docente argentina que se desempeña en una escuela privada ubicada en los suburbios de Londres, señala una experiencia escolar diferente para sus estudiantes en virtud de que al ser una escuela privada las condiciones iniciales de disponibilidad de recursos tecnológicos estaba satisfecha.

“Los hijos de los padres que eran trabajadores esenciales podían estar en la escuela y siempre había tres adultos, entonces podía utilizarlo (ese beneficio), pero la verdad es que no lo han utilizado, porque la mayoría de los padres pudo trabajar desde la casa o tenía ayuda de alguien de la familia, no es algo que se necesitó”.

“Había dos horas y media de clase que dictabas, pero después estabas a disposición de los alumnos o de los padres. Tenías que agendar un horario, pero tenías disponibilidad en tu franja de horario de trabajo como el que seguiría la escuela”²

A partir de los relatos recogidos, podemos reconocer que dado el carácter autónomo de las escuelas inglesas la respuesta que brindaron las escuelas públicas y las

¹ Mariana Canale, madre de dos alumnos argentinos en Manchester (Inglaterra)

² Belen Antonini, docente argentina que ejerce la docencia en escuela privada de Londres (Inglaterra)

privadas al desafío de la educación remota se basó en la subjetiva mirada y la asistencia de los docentes quisieran darle a sus estudiantes para acompañarlos en ese contexto tan particular, más que en la disponibilización o no de recursos tecnológicos para garantizar la continuidad pedagógica.

5.c) Gestión escolar y práctica docente

Hemos hecho, hasta el momento, un recorrido por los diferentes niveles de implementación de políticas aplicadas a mantener la continuidad educativa en contexto de pandemia.

En este sentido, entendemos que las políticas públicas implementadas a nivel de los gobiernos nacional y/o regionales puede ser considerado/tenido en cuenta (o no) en las instancias de definición de políticas al nivel de las escuelas e incluso, debemos poner foco (dado el carácter formalmente descentralizado del sistema educativo inglés) a lo que pudieron hacer los docentes si bajamos aún más, al nivel de las aulas.

El análisis de las instancias de implementación de las políticas educativas para afrontar la pandemia adquiere dimensiones particulares cuando las analizamos desde el punto de vista de lo que realmente sucedió en las instancias escolares más concretas: las de los docentes y los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es que el nuevo escenario de aislamiento, obligó a implementar estrategias de educación a distancia en actores sociales del proceso educativo que “hicieron lo que pudieron”, más allá de las estrategias previas planificadas por las diferentes instancias de toma de decisiones.

Para que el “experimento social” de garantizar la continuidad pedagógica en medio del aislamiento social funcionara en virtud de los objetivos educativos previstos, hacía falta que:

1) **Los docentes** estuvieran preparados para afrontar la enseñanza en contextos remotos y, a la vez, contaran con los recursos tecnológicos para poder hacerlo desde sus hogares.

2) **Los estudiantes** pudieran seguir las clases en sus casas con el acompañamiento de algún adulto que hiciera las veces de docente o tutor para acompañar la trayectoria educativa en este particular contexto. Y también, del mismo modo que sucedía en el caso de los docentes, que los estudiantes contaran con los recursos tecnológicos a disposición, las condiciones apropiadas en los hogares tales

como un espacio dedicado específicamente a esa tarea (especialmente cuando las clases fueran sincrónicas) y que fueran autónomos y organizados en el manejo de los tiempos de estudio y recreación que habitualmente en la escuela presencial están determinados desde la misma organización escolar, lo cual constituye un desafío mayor para los estudiantes más pequeños.

3) **Los padres**, que dentro de su propia “nueva realidad de trabajo remoto” (ésto, en el mejor de los casos dado que muchos perdieron sus empleos en función de las restricciones laborales que hubo que implementar) pudieran dedicar un tiempo en forma diaria y sistemática, (especialmente en el caso de los estudiantes más pequeños) para acompañar a sus hijos en propuestas que iban desde clases virtuales sincrónicas (con horarios preestablecidos que podían superponerse con actividades laborales de sus padres) o de actividades asincrónicas que los chicos/as debían realizar en forma autónoma para entregarle a posteriori en las fechas y condiciones asignadas por cada uno de los docentes, por mail.

La necesidad de compartir herramientas tecnológicas entre los integrantes de una familia (para poder cumplir con las demandas laborales y educativas, en cada caso) al mismo tiempo que compartir los espacios de trabajo en las casas se constituyó en un desafío al interior de cada hogar y eso no se dio solamente en las poblaciones vulnerables en el caso de Inglaterra.

Los programas de formación docente no contienen una formación específica en estos temas, por lo cual cuando comienza la pandemia de Covid 19 los docentes se vieron en la obligación y necesidad de formarse por su propia cuenta para sostener la continuidad pedagógica.

En el caso de los docentes ingleses, hubo muchas restricciones que se fueron manifestando a medida que se avanzaba en la pandemia, asociadas principalmente a cuestiones vinculadas a las condiciones laborales tanto como a las relacionadas con la privacidad de los docentes frente a sus estudiantes. También, a cuestiones vinculadas a los derechos de los trabajadores que se veían forzados en el contexto especial que se estaba viviendo y al problema del uso de los datos personales.

Mariana F, al respecto, señala que: *“En muchos casos, por un tema de las normas de privacidad, los docentes no hacían videos ellos mismos porque no podían mostrar sus caras. Por eso, la propuesta era compartir videos de Youtube”*

También que: *“Los docentes se quejaban de que no había una estrategia de parte del gobierno. Por momentos lo que hacían era mandar por mail fotocopias con tareas que las familias tenían que imprimir o las imprimían en la escuela y las familias las tenían que pasar a buscar por allí”*³

Tal es así que muchos docentes no tuvieron durante el período más condicionado de aislamiento, en el momento que denominamos de “shock inicial”, contacto con sus alumnos/as y si lo hacían, en general no era a través de clases por Zoom o Meet sino por vía de la comunicación telefónica y con la cámara apagada, según el relato de esta mamá.

Belén Antolini, docente de una escuela privada, contrariamente a eso, apunta que en el caso particular de su escuela: *“Se usó Google Meet porque les parecía más seguro que el Zoom. Las primeras dos semanas era todo más oral, con dificultad para preparar el material más interactivo. Las actividades no estaban pensadas para que fueran interactivas. Las primeras semanas fueron de explicar las cosas y después mandar trabajos. Después (los docentes) se fueron “aggiornando” un poco pero, tampoco hubo tanto tiempo porque al mes y medio se volvió (a la presencialidad). En el primer año fue todo más a los ‘ponchazos’.*⁴

Una de las características que se verifican a partir de la información brindada por los docentes y padres de alumnos ingleses, es que más allá de las instancias brindadas por el sistema educativo a los docentes en términos de plataformas disponibles y espacios para formarse en su uso, los docentes no lograron pasar a un formato de enseñanza que tuviera en cuenta el uso más apropiado de estos para la enseñanza remota.

Lo que se percibió fue, en el caso de la modalidad de enseñanza asincrónica, que en la presentación de las propuestas no se mantenía un tiempo apropiado para el seguimiento de los aprendizajes atendiendo a las necesidades de los alumnos en sus procesos de aprender y que la distancia temporal entre el momento en que se presentaba una tarea y ésta se devolvía y era evaluada con una correcta devolución, no eran los esperables para un proceso adecuado.

Y en el caso de las clases sincrónicas, los formatos elegidos por los docentes, en general, fueron más parecidos a lo que representa una clase frontal, expositiva (parecida

³ Mariana Fabricante, argentina, madre de dos alumnos en Ark Academy, escuela pública de Londres (Inglaterra)

⁴ Belen Antolini, docente argentina que ejerce la docencia en escuela privada de Londres (Inglaterra)

a lo que sucede en la enseñanza presencial) pero a través de las cámaras de los dispositivos, lo cual se aleja completamente de los principios que guían la motivación para el aprendizaje que se espera en los estudiantes.

Ni en un caso, ni en el otro, se alcanzaron niveles de aprendizaje y apropiación de los saberes por parte de los alumnos que permitiera entender este período como uno en el que se hubieran alcanzado los objetivos de aprendizaje previstos en condiciones “normales”.

Inglaterra, al momento del comienzo de la pandemia implementa estrategias de enseñanza activas en la nube, a través de actividades virtuales asincrónicas a través de la plataforma de la BBC de Londres.

Estaba preparado para ello, ya que esta plataforma fue diseñada previamente al comienzo de la pandemia y pudo capitalizarlo durante los tres meses más crudos de invierno que es cuando se define el aislamiento social preventivo e incluso, después de ello por las constantes decisiones de apertura y cierre de las clases presenciales que fueron, a la luz de las entrevistas realizadas a docentes y padres, las consignas fueron un tanto desordenadas y poco claras en lo que hace a las directivas dadas para los estudiantes, las familias y los docentes.

Más allá de la autonomía pedagógica que podía asumir cada escuela, las decisiones respecto de las aperturas o cierres de las escuelas pasaban por los organismos oficiales y a partir de las directivas de los organismos de salud pública.

Mariana C, madre de dos estudiantes de escuela pública en Manchester señala que *“En general, se vivió con mucha confusión. El Estado un día te decía que había que cerrar (las escuelas) y al otro día te decían que había que abrir. Un día te decían ‘es mortal’ y al otro día te decían ‘andá a trabajar, si podés’.* Había conferencias de prensa todos los días, pero se contradecían. En el Estado, lo que guiaba a las aperturas no era lo epidemiológico, sino lo económico”.⁵

Es importante hacer referencia a qué es lo que se hizo desde el Estado para colaborar con la tarea de los docentes y de los estudiantes para lograr el objetivo de la continuidad pedagógica. Aún así, a partir de las entrevistas realizadas a docentes y padres de alumnos/as vemos que su impacto fue relativo.

Eso pudo corroborarse en una de las entrevistas llevadas a cabo con padres. Bitesize se constituyó en una herramienta importante para los padres que quisieron

⁵ Mariana Canale, madre de dos alumnos argentinos en Manchester (Inglaterra)

acompañar a sus hijos más allá de lo que la escuela proponía, por el hecho de que los contenidos y las actividades propuestas en esta web, responden casi a la perfección con el diseño curricular de Inglaterra.

También, las escuelas contaron con la posibilidad de brindar otras opciones de plataformas a los estudiantes y de hecho eso sucedió, justamente por el hecho de que la descentralización financiera de las escuelas en Inglaterra les permite tener autonomía para contratar servicios a terceros de acuerdo con sus propios criterios y considerando sus presupuestos en forma autónoma.

A modo de ejemplo, y tomando la información brindada por Mariana Fabricante, argentina residente en Londres, la escuela pública a la que asisten sus hijos (Ark Academy) informaba de esta manera a los padres y madres acerca de la incorporación en el uso del aprendizaje a distancia de la **Plataforma Seesaw** y de los diferentes escenarios que se podían presentar en caso de que hubiera que interrumpir las clases presenciales, situación que se presentó en forma sistemática y discontinua.

“Dear parents / carers

Thank you to those of you who joined Mr Watkins and I for the parents meeting on remote learning on Monday. We hope you found the presentation useful. For those of you who missed it, please see the information below and the attached ‘Seesaw parent guide’. All information can be found on our website at: <https://arkacademy.org/page-strips/remote-learning-primary>

We will be using the ‘Seesaw’ platform if the need arises for learning to occur at home. There are three scenarios in which this will occur:

Scenario 1: The teacher and class are in school, but your child is absent as they are self-isolating due to COVID symptoms. Please use Seesaw to access the lessons that are being taught in school each day. You will have access to the task sheets being used in school.

Scenario 2: Your child’s whole year group ‘bubble’ has been sent home. Please use Seesaw to access the lessons that would have been taught in school each day. A timetable and clear instructions for these lessons will be posted on Seesaw.

Scenario 3: The school has been closed down, following local or national COVID related guidance. As with scenario 2, please use Seesaw to access all of your child’s lessons each day.

If none of these scenarios are in effect, then home learning will NOT be posted onto the platform.

In addition to any potential remote learning being posted onto Seesaw, teachers will begin to post their weekly spellings, times tables and other homework onto the platform as well. Please look out for these each Friday.

You should have received a 'home learning code' for your child to log into the Seesaw platform. Your child should have brought this home with them. If you have not received this then please contact your child's teacher. When you have your child's code, please click on the link to Seesaw (<https://app.seesaw.me/#/login>) and then click on 'I'm a student' to sign in.

Please come and speak to myself, Mr Watkins or your child's class teacher if you have any questions.

Mr Parkhouse

Esta información institucional llegaba acompañada por una guía para el uso de la Plataforma Seesaw en la escuela Ark Academy.

En el caso inglés, los procesos de vinculación entre los docentes y los estudiantes tuvieron la particularidad de que por una cuestión cultural los docentes ingleses no podían (ni querían) perder o resignar ciertos rasgos de privacidad en función de la necesidad de mantener el vínculo con los estudiantes, motivo por el cual, no llevaban en general adelante propuestas sincrónicas del estilo de clases por Zoom, Meet u otros, para evitar perder esa privacidad.

Del mismo modo, sucedía en términos de las modalidades a través de la cual mantuvieron el vínculo con sus estudiantes para conocer cuál era el estado en el que se encontraban en el contexto de pandemia, ellos y sus familias.

Al respecto, Mariana Fabricante que tiene dos hijos en la escuela pública en Londres, señala que: *“Los docentes se ponían en contacto con los estudiantes llamándolos por teléfono. Aunque no los veían a los maestros (por las normas de privacidad) los chicos se ponían muy contentos cuando recibían el llamado”*

“Uno de los aspectos más importantes del acompañamiento de las familias por parte de la escuela fue en relación con la salud mental de los chicos, especialmente en el caso de los chicos de familias vulnerables. En la escuela de mis hijos se creó el cargo de Tutor Emocional (Mental Health Coach) que se reunía con los grupos una vez por

*semana para ver cómo estaban, hacía actividades de relajación y sensibilizar acerca de lo que les estaba pasando en relación con la pandemia y el encierro. De hecho, en la escuela de mis hijos hubo casos de chicos que intentaron suicidarse y eso se trabajó con todo el grupo”.*⁶

En el caso de lo relatado por Mariana C, la descripción que hace es muy diferente, ya que pone mucho énfasis en relación a lo que fue el contacto de los docentes con los estudiantes en función de asistir a escuelas públicas o privadas, marcando una diferencia importante en detrimento de las primeras: *“Acá en Inglaterra hay una distinción muy importante que hacer y es que la mayoría de los establecimientos educativos son del Estado. O sea, las escuelas privadas son una minoría muy chiquita. Entonces, en realidad, solamente las escuelas privadas tuvieron una experiencia similar a muchas escuelas en la Argentina, que es una continuidad de contacto con los docentes on line. Acá, eso no sucedió. Mis hijos no tenían contacto con los docentes. Las primeras semanas, los primeros meses de la pandemia no hubo absolutamente ningún contacto con los docentes”.*⁷

El tema de la salud mental de los estudiantes y el impacto que tuvo el aislamiento social durante algunos momentos de la pandemia, resultó de fundamental importancia, dado que los jóvenes se vieron imposibilitados del encuentro “cara a cara” en el momento más importante en que lo necesitaban, es decir, en la adolescencia, dándose situaciones en las que los estudiantes vivieron condiciones de angustia y depresión. Estas medidas de restricción social, a la luz de la distancia del tiempo transcurrido, fueron exageradas en la medida que hubo estudios que consignaron que las escuelas no constituían espacios de contagio.

Sin embargo, lo que sí surge de este informe por parte de los docentes ingleses es que se sintieron poco respaldados en relación con lo que desde los organismos centrales se esperaba que hicieran en el contexto de pandemia.

Belen Antolini señala que : *“Se venía hablando del Covid y el cierre coincidió con una de las “vacaciones cortas” de la escuela a mediados de febrero y el 20 de marzo el gobierno decretó el ‘ lockdown ’ y a partir de la semana siguiente no se volvió*

⁶ Mariana Fabricante, argentina, madre de dos alumnos en Ark Academy, escuela pública de Londres (Inglaterra)

⁷ Mariana Canale, madre de dos alumnos argentinos en Manchester (Inglaterra)

a la escuela. No hubo tiempo de preparar nada. Se arrancó con esta modalidad on line-off line. On line porque había encuentros en tiempo real vía software donde había interacción entre alumnos y docentes y también off line porque se daban muchos ejercicios para hacer trabajos prácticos, pero eran en el tiempo del niño cuando los podía hacer y después había una fecha de entrega. Pero no era en el mismo momento de la clase”.

En el caso de la escuela privada en la que se desempeña, “el docente armaba la clase, la dictaba con todo el grupo, había un chat donde se podían dejar preguntas y después tenían encuentros uno a uno cortos dependiendo de la necesidad del chico como para darles feedback con respecto a los trabajos que se entregaban o para charlar y ver cómo estaban. Las clases eran todos los días pero estos encuentros uno a uno no lo eran, dependía de las necesidades del alumno. Sí o sí lo tenían dos veces por semana”⁸

Estas sensaciones en relación con la forma en que los docentes se adaptaron a los cambios y a los contrastes en función de las decisiones que emanaban de los organismos centrales son las que surgen entre los docentes en la investigación: “Como si te hubieran quitado una alfombra: el impacto del COVID 19 en los profesores de Inglaterra durante las primeras seis semanas del cierre del Reino Unido” a cargo de las investigadoras Lisa E. Kim y Kathryn Asbury publicado el 6 de mayo de 2021 y llevado a cabo con docentes de nivel primario y secundario.

De este estudio surge, claramente, un reclamo por parte de los colectivos docentes al gobierno en relación con la ausencia de directivas claras respecto de lo que se esperaba de ellos y de los tiempos y procesos que se llevarían a cabo durante la pandemia con el objetivo de poder programar y anticipar los pasos a seguir en el trabajo con sus estudiantes con suficiente antelación, dado que por momentos las decisiones que emanaba desde el gobierno eran erráticas y poco claras.

Mariana F. señala al respecto que: “Los docentes se quejaban de que no había una estrategia de parte del gobierno. Por momentos lo que hacían era mandar por mail fotocopias con tareas que las familias tenían que imprimir o las imprimían en la escuela y las familias las tenían que pasar a buscar por allí”.⁹

⁸ Belen Antolini, docente argentina que ejerce la docencia en escuela privada de Londres (Inglaterra)

⁹ Mariana Fabricante, argentina, madre de dos alumnos en Ark Academy, escuela pública de Londres (Inglaterra)

El estudio tuvo como objetivo indagar en las experiencias que habían tenido los docentes de los dos niveles educativos en Inglaterra en momentos en que la escuela estaba abriendo las puertas para retomar las clases presenciales una vez que habían transcurrido las primeras seis semanas de cierres parciales de las escuelas a partir de la pregunta: *“Cuáles fueron las experiencias de los maestros entre finales de abril y principios de julio de 2020 cuando las escuelas en Gran Bretaña se preparan para reabrir parcialmente?”*

La muestra estaba constituida por 24 profesores de diferentes partes del país, que se desempeñaban en 20 escuelas diferentes bajo el procedimiento de reclutarlos mediante un muestreo por conveniencia, a partir de aquellos que habían demostrado interés en participar de la misma con la intención de lograr una representación basada en una amplia variedad de experiencias y lugares de enseñanza.

El estudio aborda el análisis de las percepciones de los docentes en cinco temas:

1) Incertidumbre frente a la reapertura de las escuelas después del primer lockdown (cierre de las escuelas): Los docentes dan cuenta en este estudio acerca de una gran frustración por la percepción de que el gobierno no los escuchaba, es decir, que no tenía en cuenta lo que ellos señalaban en tanto “riesgos educativos” y que las comunicaciones oficiales eran confusas. A la vez, planteaban que las orientaciones no contaban con la opinión de los colectivos docentes por lo cual no contemplaban cuestiones vinculadas a su bienestar.

2) Preocupaciones prácticas: Una vez que los docentes se acostumbraron al modelo de enseñanza a distancia y entendían que las condiciones de educación remota no eran para unos pocos días, sus preocupaciones empezaron a ser de orden más práctico. A algunos de los profesores consultados les preocupaba cómo afrontarían los requisitos de distanciamiento social una vez que se reintegraran a la escuela. Esas preocupaciones irían acompañadas de la incertidumbre respecto de cómo serían las nuevas aulas particularmente en edificios antiguos y en edificios que contarán con aulas pequeñas sin las debidas condiciones de aireación para cumplir con las normas sanitarias del distanciamiento social.

3) Preocupación por los alumnos/as: En este punto, los docentes ponían especial énfasis en su preocupación por las consecuencias que el aislamiento preventivo generaba en hogares donde los padres estuvieran presentes (ya que estaban llevando a cabo el trabajo cotidiano desde sus hogares) generando conflictos que no suceden con

las clases presenciales o nuevas situaciones de alumnos/as que se encuentran solos en las casas sin la asistencia de un adulto en los casos de docentes considerados esenciales. Entre las preocupaciones que plantean los docentes en este estudio, figuran las diferencias entre las propuestas que pueden llevar a cabo en situaciones de clases presenciales y las que les proponían a los estudiantes en el contexto de aislamiento. A modo de ejemplo, una de las docentes encuestadas plantea que “el trabajo que les proponemos era muy tradicional. No genera compromiso. No es divertido. Eso me hace sentir mal el hecho de que aquellos que se comprometen están teniendo una experiencia realmente aburrida de aprendizaje”.

Los docentes ingleses dan cuenta de que la enseñanza tradicional y los contenidos planteados en las clases presenciales, con el formato existente no resultan motivadores para el aprendizaje a distancia y que requieren, por lo tanto, de una adaptación o rediseño para que las dinámicas que se pueden proponer en una clase presencial puedan ser adecuadas y propuestas de una manera similar de alguna u otra manera en la educación remota.

Otra preocupación que surge de este estudio tuvo que ver con el grado de soporte o ayuda que los padres le podían brindar a sus hijos así como a las condiciones en que los alumnos/as aprenden en sus propios hogares y, (obviamente) en función de la disponibilidad de recursos tecnológicos en los hogares (computadoras/teléfonos celulares, etc.) para mantener la continuidad pedagógica.

4) Importancia de las relaciones interpersonales: Los docentes consideraron de gran importancia el sostenimiento de las relaciones interpersonales entre ellos y sus colegas, por un lado, pero también con los estudiantes e incluso con los padres de sus alumnos/as.

Al mismo tiempo, algunos de ellos expresaron que buscaron poner en juego estrategias para acercarse hasta los hogares de sus estudiantes para hacerles llegar un presente o un kit de elementos de juego que a posteriori usarían en las clases, como modo de acercarse a ellos y no perder contacto.

Una de las consecuencias que señalan los docentes es que muchos alumnos/as se desconectaron del estudio y que incluso un 75 por ciento de los mismos no mandó ninguno de los trabajos que se le habían planteado.

5) **Identidad del docente:** los docentes entrevistados, en el estudio de referencia, dan cuenta de la importancia y la frustración que conlleva el hecho de que se hubieran perdido (durante el período de aislamiento) ciertas rutinas ya adquiridas previamente en la escuela, por parte de los estudiantes y su preocupación acerca de los desafíos futuros de recuperarlas.

El tema de la identidad del docente, apareció en las entrevistas en tanto que sintieron que se estaba poniendo en juego un cambio en su rol y en su rol-identidad durante el cierre parcial de las escuelas y en el período de preparación para la reapertura de las mismas.

Expresaban el orgullo de trabajar más duro aún que en la presencialidad, teniendo que adaptar rutinas de orden personal y familiar para poder cumplir con su compromiso docente y con sus estudiantes. Las jornadas de trabajo demandaban más tiempo que el de la enseñanza presencial y requerían dedicar tiempo para capacitarse y planificar las propuestas de enseñanza así como estar pendiente de las comunicaciones oficiales que impactarían en forma directa en su rutina y la de sus estudiantes.

Mariana C, en la entrevista, al referirse a este aspecto del trabajo docente señala que: *“Los (hijos de) padres que eran trabajadores indispensables como médicos, personal sanitario, profesores... iban al colegio presencial. Entonces, los profesores tenían de repente una carga doble de trabajo, enseñándoles a los que estaban en el colegio y tratando de solucionar lo que pasaba con los chicos que estaban en casa. Eso vino sin presupuesto. Los docentes se encontraron con una carga de trabajo doble, por el mismo salario”*.¹⁰

Este orgullo de trabajar duro para el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes que claramente forma parte de la identidad de los docentes, se manifestaba con mayor potencialidad en las difíciles circunstancias del encierro y el aislamiento social.

Este fue, en definitiva, el espíritu que primó en la mayor parte de los docentes. Preocupación por el contacto con los estudiantes, por mantener los procesos de enseñanza y por el futuro, aspirando a volver a la presencialidad lo antes posible, al tiempo que iban manejando la situación (muchas veces sin apoyo ni contención) de la mejor manera posible hasta tanto se pudiera regresar a la “verdadera normalidad”.

¹⁰ Mariana Canale, madre de dos alumnos argentinos en Manchester (Inglaterra)

6. Caso uruguayo

Una vez analizado el primer caso, que es el sistema educativo inglés, caracterizado por una fuerte decisión en relación con la autonomía y descentralización en las tomas de decisiones en los diferentes niveles de decisión, nos adentramos en analizar un modelo completamente diferente, ya que éste manifiesta una marcada centralización educativa en términos de políticas públicas, como el caso de la implementación del Plan Ceibal, que impactan en todas las escuelas del país (ayudado por la superficie pequeña territorial) y que aplica a las escuelas públicas y privadas al mismo tiempo.

6.a) El sistema educativo uruguayo antes de la pandemia

ORGANIZACIÓN DEL SISTEMA

Uruguay es uno de los países más pequeños de América Latina en términos tanto geográficos como respecto de su población. Eso constituye un dato fundamental a la hora de analizar las condiciones previas del sistema educativo para enfrentar la pandemia ya que lo hace más accesible y fácil de manejar al considerar sus procesos centralizados de gestión.

Además, no solamente cuenta con una población relativamente pequeña, sino que también está muy concentrada geográficamente. De acuerdo a las estimaciones del Instituto Nacional de Estadística (INE), en 2020 la población total era de 3.530.912 habitantes. Aproximadamente, el 95% de ellos viven en áreas urbanas y un 5 % en áreas rurales. Cerca de un 40 % de la población vive en Montevideo, su ciudad capital y si se agrega el área metropolitana de la capital, el porcentaje se aproxima al 55 % de la población total del país, lo que supone un importante grado de concentración en torno a Montevideo.

Este dato respecto del porcentaje tan bajo de población que habita las zonas rurales resultó clave para entender el casi inmediato regreso a clases presenciales en esta modalidad de escuelas, en contraste con el proceso de los centros urbanos y periféricos que tardaron más en volver a la presencialidad.

Dado que la población rural es tan pequeña y sus particularidades en relación con las condiciones de aislamiento social requeridos en el contexto de pandemia, resultaba más simple decidir que sus estudiantes regresaran a clase presencial de manera más rápida y con el menor riesgo de contagios posibles.

El sistema educativo público uruguayo se encuentra integrado por dos organismos autónomos y descentralizados, la Universidad de la República (UdelaR) y la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y por el Ministerio de Educación y Cultura.

Cuenta con una matriz tradicional basada en la idea de que el Estado es el que debe encargarse de la educación en todos sus aspectos. De acuerdo a los principios de este modelo educativo, en Uruguay no han sido implementadas propuestas que en los otros dos modelos son de uso corriente como son el subsidio a la enseñanza privada, el cobro de matrícula y cualquier problemática que aborde el tema de la educación como un bien de mercado.

El dinero que el Estado invierte en educación se utiliza para brindar el servicio en forma directa y sin intermediaciones y de forma fuertemente centralizada a través de la infraestructura creada por los organismos centrales.

La enseñanza privada, no recibe ningún subsidio de parte del Estado, aunque se beneficia de la exención de impuestos nacionales y municipales dispuesta por el Artículo 69 de la Constitución Nacional lo cual constituye hoy en día un motivo de reclamos por parte de las autoridades, especialmente en las escuelas que pertenecen o están vinculadas a la Iglesia Católica. En este sentido, la separación entre el Estado y la Iglesia Católica es un principio fundamental de la concepción laica que se refleja en todos los aspectos de la democracia uruguaya, incluida la educación.

Una de las críticas principales que recibió en los últimos tiempos este sistema es que no se amplió de forma suficiente la inversión en educación que, aunque aumentó, en su mejor momento no pasó del 3% del PIB. Hasta el año 2005 fue un reclamo histórico de los gremios de la enseñanza la inversión de un porcentaje mínimo del 4,5% del PBI para la financiación de la Educación Pública, esto se logra recién en el período de gobierno del Dr. Tabaré Vázquez (2005 - 2010). Hoy los gremios y autoridades de la enseñanza pública aspiran llegar a un mínimo del 6% del PBI.

En los niveles Inicial, Primaria y Secundaria la reforma del año 1995 tenía como uno de sus principales objetivos aumentar la cobertura en la enseñanza inicial y media mejorando así también el acceso a los niveles siguientes. Esta iniciativa obtuvo buenos resultados ya que como consecuencia de ello, al comparar los datos estadísticos de los años 1994 y los de 2008 llegamos a la conclusión que se obtuvo un éxito importante en

el cumplimiento de este objetivo ya que tanto la matrícula de enseñanza inicial como la de media, aumentaron en un promedio del 40%.

Los principales recursos utilizados para alcanzar esta meta de crecimiento de la matrícula fueron ampliar los años de enseñanza obligatoria y utilizar fuertes medidas compensatorias en contextos críticos (áreas de mayor pobreza o años de mayor deserción).

A pesar de los avances registrados en los últimos veinte años en los niveles inicial y medio, siendo que en el nivel primario prácticamente se universaliza el acceso y retención de los estudiantes, es en estos dos niveles donde se perciben los mayores problemas vinculados con la retención de los estudiantes que ingresan al sistema, aspecto que hasta ahora el modelo educativo uruguayo no ha logrado resolver.

En particular, el foco está puesto en el pasaje a la escuela secundaria por parte de los estudiantes que egresan de la escuela primaria (que está prácticamente universalizado), pero al mismo tiempo, también se detectan síntomas de inequidad cuando se analiza el retraso escolar diferencial, según nivel socioeconómico. Eso se percibe al relacionar y comparar los indicadores de permanencia de los quintiles de menor ingreso y los indicadores de los más altos. Las diferencias según quintiles de ingreso son significativas ya que al nivel medio de enseñanza sólo accede entre el 50% y 60% de la población del estrato de menores ingresos mientras que la cobertura para el quintil más alto es casi universal.

Este aspecto asociado a la desigualdad de oportunidades se puede verificar en el informe que la ANEP presentó luego de la implementación de las Pruebas PISA en el año 2018.

Según este informe: *“El origen socioeconómico y sociocultural de los estudiantes y el entorno socioeconómico promedio de los centros educativos constituyen una de las fuentes más importantes de la desigualdad en los logros de los estudiantes uruguayos de 15 años”*.

Si atendemos a lo informado en este análisis respecto del retraso escolar del alumnado uruguayo vemos que se detecta que *“El rezago tiene un impacto sustantivo en el nivel de logros global de Uruguay, uno de los sistemas educativos con mayor proporción de estudiantes de 15 años con experiencias de repetición escolar de entre los 79 países y economías participantes (...) Específicamente, el 36% de los estudiantes uruguayos evaluados por PISA 2018 no había logrado progresar a tiempo en su*

trayectoria académica, por lo que cursaba un grado más bajo al esperado para su edad”.

Uruguay no cuenta con ninguna entidad que se encargue de la evaluación de los aprendizajes, ni siquiera una instancia de carácter interna. Existen auditorías internas pero estas solo controlan los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero no los resultados. En este sentido, a diferencia de Inglaterra y Argentina, que cuentan con sistemas internos de evaluación, Uruguay solamente cuenta con las pruebas PISA cuyos resultados suelen ser motivo de debate.

Una vez presentado cómo se articula el sistema educativo uruguayo pondremos el foco en el siguiente aspecto que hace al modo en que el sistema educativo uruguayo enfrentó los desafíos de la pandemia: ¿Cómo se definieron las prioridades y a través de qué organismos del Estado se tomaron las decisiones que impactaron en la continuidad pedagógica en ese contexto?.

En Uruguay, las decisiones tuvieron un procedimiento muy claro y articulado:

- El SINAE (Sistema Nacional de Emergencias) era el encargado de analizar y valorar los diferentes escenarios que se presentaron en función del retorno a clases a partir del diagnóstico epidemiológico. Por ejemplo, de este organismo surgió la decisión de que las escuelas rurales fueran las primeras en retornar a las clases presenciales y las primeras en implementar los protocolos sanitarios en las escuelas. De todos modos, el impacto de esta medida en términos poblacionales globales resultó ser relativo dado que las escuelas rurales representan escasamente el 5% de los estudiantes a nivel nacional.

- El GACH (Grupo Asesor Científico Honorario) se hizo cargo de la evaluación epidemiológica. Este grupo de científicos fue designado el 16 de abril de 2020 y capitalizó la experiencia previa de otros sistemas sanitarios, en otras partes del mundo.

- La ANEP (Administración Nacional de Educación Pública) definió las etapas del retorno, el carácter voluntario y gradual de ese regreso por parte de las familias (que tuvieron la libertad de elegir si sus hijos volvían a la presencialidad o seguían teniendo las clases con la modalidad a distancia) y los protocolos sanitarios a implementar una vez que los alumnos/as retornaran a clases presenciales a la luz de las orientaciones del GACH.

A modo de resumen, y atendiendo a cuál es la percepción que los docentes tuvieron respecto de la interacción entre organismos oficiales en relación con la implementación de políticas públicas orientadas a enfrentar la pandemia, Cecilia CM

señala que: *“En general, el trabajo del Estado para enfrentar la pandemia fue ordenado. La ANEP se reunía con el GACH para analizar si se levantaban las restricciones del aislamiento. Los departamentos no tienen autonomía, pero las decisiones que tomaban se adecuaban a las características de la población de cada región del país. En general, el vínculo fue armónico y cuando aparecieron diferencias entre ellos, el GACH se desvinculó”*.

PREPARACIÓN PREVIA

Dentro del análisis que se presenta en relación con la conformación del sistema educativo en Uruguay y la forma en que desde él se enfrentó el desafío de la pandemia, se debe destacar en términos de políticas públicas el aporte del Centro Ceibal, responsable del Plan Ceibal, uno de los proyectos más exitosos y valorados a nivel mundial.

El Plan Ceibal, creado en la órbita de la Presidencia de la República en el año 2007 e inicialmente llevado adelante por el Laboratorio Tecnológico del Uruguay (LATU) actualmente es implementado por el Centro Ceibal, un organismo autónomo con respecto al sistema educativo formal que tiene como objetivo “promover la inclusión digital para un mayor y mejor acceso a la educación y a la cultura”.

En 2009, en apenas dos años, alcanzó la cobertura total de la educación primaria pública a partir de la entrega de laptops a todos los estudiantes de este nivel educativo.

Junto con la entrega de las computadoras a los estudiantes y los docentes de las escuelas públicas del país, el Plan brinda conectividad a los centros educativos con el objetivo de que no suceda lo que complicó la implementación del Plan Conectar Igualdad (de características similares) en la Argentina debido a que si bien se produjo la provisión de dispositivos, se hizo sin garantizar las condiciones de conectividad en las escuelas y los hogares. En este caso, desde Plan Ceibal se contemplaron ambos aspectos.

Además, el Centro Ceibal coordina y desarrolla un conjunto de planes y programas de apoyo a las políticas educativas para niños y adolescentes:

- Los maestros de apoyo Ceibal (maestros que tienen como objetivo colaborar con sus colegas en la difusión de las posibilidades de integrar las herramientas informáticas a las propuestas educativas)

- La Plataforma CREA (que es utilizada por los docentes para gestionar, administrar y seguir las actividades de formación en un entorno virtual)

- La Plataforma Adaptativa de Matemática, que es una plataforma online para el aprendizaje de Matemática en educación primaria y media que se adapta al ritmo de cada alumno y permite la atención personalizada. Utiliza un sistema de almacenamiento de las respuestas dadas por el estudiante para poder seguir su evolución y acompañar sus aprendizajes.

- La Biblioteca Digital Ceibal (repositorio multimedia de materiales educativos y recreativos) y “Ceibal en inglés” que es un programa que consiste en clases de inglés a través de videoconferencias para alumnos de cuarto, quinto y sexto de escuela.

- El Programa Aprender Tod@s ,que promueve la creación e implementación de proyectos de inclusión digital articulados con los proyectos de centro.

La importancia y trascendencia de este proyecto diseñado en 2007, trece años antes de la pandemia, se dimensionó en el momento en que los/las docentes tuvieron que verse en la necesidad de utilizar los recursos que brinda para sostener la continuidad educativa en el contexto de pandemia, siendo muy valorado por los docentes y directivos.

6.b) Política educativa durante la pandemia

PLATAFORMIZACIÓN

El 13 de marzo de 2020 se reportó oficialmente el primer caso de COVID-19 en Uruguay. Un día después, el gobierno dispuso la suspensión por 14 días de las clases en las escuelas públicas y privadas en todos los niveles educativos, al mismo tiempo que organizó un mecanismo para garantizar la alimentación diaria a los/las estudiantes que almuerzan normalmente en los centros educativos a sabiendas de que esa necesidad debía cumplirse por el grado de necesidad y vulnerabilidad de las familias que la reciben.

Al respecto, Cecilia Cabrera Martiarena, plantea que *“Cuando se tomó la decisión de suspender las clases, el 13 de marzo de 2020, para los docentes fue un cimbronazo porque les cambió la forma de planificar y tuvieron que, de golpe, familiarizarse con el uso de las plataformas existentes, especialmente con CREA. Aunque todos los docentes habían tenido propuestas para capacitarse en el uso de la plataforma, son pocos los*

*que lo habían hecho y entonces, ahora en la pandemia tuvieron que aggiornarse de golpe”.*¹¹

Por su parte, y sobre el mismo tema, Enrique Morrone, Director de la escuela privada “Queens” señala que *“Implicó muchísimo esfuerzo durante esa segunda quincena de marzo (de 2020) la capacitación de todo el equipo docente para manejar las plataformas y el formato remoto y utilizar repositorios, que muchos los habían utilizado pero para su propia formación, pero no para aplicarlos con sus estudiantes. Era un concepto que no entraba en la cabeza de nadie que tuviera que dar clases de esta forma y sin ver a los chicos a diario. La formación docente está concebida para la presencialidad”.*¹²

Si bien Uruguay se anticipó a la pandemia en el desarrollo de recursos educativos a través de, por ejemplo, la Plataforma Crea, una vez que el escenario requirió de su implementación, los docentes se vieron en la toma de conciencia de que no se habían preparado lo suficiente para convertirse en usuarios competentes de esta plataforma, ni se habían planteado el desafío de planificar clases con esta nueva modalidad haciendo uso de los recursos allí expuestos.

*“Desde el punto de vista de los docentes, se daba por hecho que podían dar las clases virtuales porque contaban con computadoras y conectividad. Eso era cierto en el caso de las escuelas públicas porque se les habían asignado las computadoras a través del Plan Ceibal. Pero en las escuelas privadas no todos los docentes contaban con una. Por eso, la estrategia de muchas escuelas fue que las puertas de las escuelas estuvieran abiertas para que los docentes dieran sus clases virtuales desde la escuela aprovechando la conectividad de ahí”.*¹³

En cuanto a los docentes, opusieron resistencia en los casos de los que se desempeñan en escuelas rurales por el hecho de que muchos de ellos (los que no vivían en las escuelas rurales en las que trabajaban) se debían trasladar en transporte público hasta sus lugares de trabajo corriendo riesgos de contagio, ya que el colectivo docente no fue considerado dentro de los grupos de trabajadores esenciales ni tampoco fue consultado al momento de tomarse esa decisión.

¹¹ Cecilia Cabrera Martiarena, especialista en educación basada en ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos)

¹² Enrique Morrone, Director de la escuela privada “Queens”

¹³ Cecilia Cabrera Martiarena, especialista en educación basada en ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos)

*“Las primeras escuelas que retomaron las clases presenciales fueron las rurales. Pero los sindicatos docentes se quejaban de que los que no vivían en las escuelas tenían que trasladarse en transporte público y se exponían al contagio”.*¹⁴

En el caso de Uruguay, el Estado reaccionó de manera rápida y flexible frente a los desafíos que se plantearon en relación con el pasaje de la enseñanza de la forma presencial a la modalidad remota. La capacidad de los servidores se expandió de un día para el otro, prácticamente, y los alumnos y alumnas pudieron acceder a 50 gigabytes de internet gratis, por mes a partir de la gestión realizada desde el Estado con las empresas proveedoras de ese servicio para ampliar la cobertura. Esto resultó muy importante para que los estudiantes pertenecientes a grupos vulnerables pudieran contar con la conectividad necesaria para mantener la continuidad en los procesos de aprendizaje.

Cecilia CM, al respecto plantea que: *“Antel, la empresa nacional de telecomunicaciones les dio a los docentes y estudiantes más ancho de banda para que puedan trabajar durante la pandemia. La mayoría de las escuelas rurales (más del 80% de ellas) tienen conectividad”.*¹⁵

Enrique Morrone, Director de la Escuela Queens, en Montevideo, señala que *“Un detonante que marcó la diferencia fue contar con la implementación a nivel nacional de Ceibal. El sistema, en teoría, cuenta con un dispositivo con una laptop que se le entrega a cada chico y lo acompaña toda la escolaridad. Esto es teórico, por la vía de los hechos, sabemos que muchos lo perdieron o está roto y no lo llevaron a reparar”.*

En el caso uruguayo, señala este directivo que de acuerdo con las premisas del Plan Ceibal los dispositivos les son entregados a los estudiantes por el período que dure la escolaridad, hasta que dejan la escuela. Es decir que, a diferencia de Argentina en que las laptops pasan a ser propiedad de los estudiantes, las de Plan Ceibal pertenecen a las escuelas y deben ser devueltas al egresar de la escuela para que otros estudiantes ingresantes puedan hacer uso de ella.

Enrique Morrone, señala que: *“Las laptops de Ceibal, desde el Estado, se entregaron solamente a los alumnos del sistema público. En el sistema privado, las instituciones pueden llegar a adquirir equipos a un precio preferencial y es la*

¹⁴ Cecilia Cabrera Martiarena, especialista en educación basada en ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos)

¹⁵ Cecilia Cabrera Martiarena, especialista en educación basada en ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos)

*institución la que los administra. De la misma forma que no pasan a ser pertenencia del chico. Mientras está escolarizado (en el sistema público es igual), es la dirección de la institución la responsable de la cantidad de equipos que llegan y queda registrado con el número de cédula de cada usuario y se supone que en teoría una vez que el chico finaliza ese equipo vuelve otra vez a la escuela o la canjea, en caso de que pase del nivel primario al secundario por otro dispositivo de mayor potencia”.*¹⁶

El cuidado y el mantenimiento de los dispositivos tecnológicos constituye un problema que ha sido relevado en todas las escuelas analizadas y que se traslada a la dinámica de clase, ya que no todos los niños disponen siempre de su computadora y, por lo tanto, el docente debe proponer ejercicios de trabajo grupal donde varios alumnos/as puedan utilizar un mismo aparato a partir de lo cual la propuesta de aprendizaje colaborativo no constituye un fin en sí mismo sino una consecuencia de las condiciones existentes de uso de las laptops.

El Plan Ceibal ha extremado los esfuerzos en la reparación de las máquinas, incluso haciéndolo de forma gratuita para esta población. Sin embargo, su solución es un desafío que sigue abierto, tal como señala el directivo.

Las condiciones iniciales con las que contaba Uruguay eran propicias para el momento de reaccionar rápidamente frente a los desafíos que planteaba la pandemia ya que contaba (en los papeles) con un alto nivel de penetración de Internet en los hogares: 88% de penetración en los hogares en general y sube al 93% en los casos de hogares con niños de 14 años o menos y con el acceso a computadoras del 76%, gracias a la implementación del Plan Ceibal.

El hecho de que la computadora portátil sea para el niño/a durante toda la escolaridad y que pudiera ser utilizado fuera de la escuela constituye un aspecto innovador de la propuesta que después fue retomado por Argentina en la implementación del Plan Conectar Igualdad ya que genera las condiciones para producir un impacto positivo porque enriquece tanto los espacios de aprendizaje de los niños como los espacios de ocio y a partir de estos estudiantes, se extiende a su entorno familiar siendo en muchos casos la primera vez que las generaciones anteriores a los propios estudiantes están en contacto con los dispositivos informáticos.

Al poder ser utilizada fuera del ámbito escolar, moviliza los contextos familiares y comunitarios en donde el niño se mueve. Esto permite llegar a la conclusión de que, por

¹⁶ Enrique Morrone, Director de la escuela privada “Queens”

lo menos en términos de objetivos planteados, el Plan Ceibal desarrolla una visión estratégica centrada en el concepto de equidad que apunta al abordaje en forma simultánea de las brechas digitales relacionadas al género, a lo territorial y a lo etario (Morales, 2009).

Uruguay fue el primer país en el mundo en universalizar el proyecto OLPC (One Laptop per Child) que es una sigla en inglés que significa “una computadora portátil por niño” desarrollado por el Media Lab del Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT).

Este proyecto fue pensado para los países en vías de desarrollo como estrategia sistémica que solamente estaría en condiciones de funcionar si los países intervinientes se comprometían a incorporar en esta estrategia a todo el sistema educativo formal (no, en forma parcial y/o como experiencia piloto) estableciendo como límite inferior para llevarlo adelante la compra de por lo menos 10.000 computadoras.

Ese compromiso inicial fue asumido por el Uruguay y fue aún más allá, durante la pandemia, ya que durante los primeros meses de 2020 Ceibal entregó 100.000 dispositivos para que durante el aislamiento social los estudiantes pudieran seguir las clases en forma virtual.

El Plan Ceibal constituye uno de los grandes logros del sistema educativo de Latinoamérica y fue la base a partir de la cual se evidenciaron los resultados alcanzados por este país cuando se tuvo que enfrentar a los desafíos que proponía la pandemia a la hora de encarar la necesidad de plantear una propuesta de educación a distancia.

Uruguay es uno de los países que han liderado durante la última década muchos de los principales índices de conectividad e inclusión digital en la región ya que el acceso a Internet en Uruguay se ha expandido de forma rápida y sostenida en los últimos años.

En 2017 recibió el premio mundial al desarrollo digital sostenible, otorgado por la Unión Internacional de Telecomunicaciones (ITU por sus siglas en inglés). Por otra parte, fue el primer país de América Latina en ofrecer tecnología 5G.

Aún así, y como lo veremos a lo largo de esta investigación, las condiciones de desigualdad social y educativa continúan siendo significativas y el uso de la plataforma Ceibal, desaparejos.

PROPUESTAS ALTERNATIVAS

La plataformización estaba en consideración de las propuestas ofrecidas desde los organismos centrales educativos uruguayos, pero a la vez se pensaron otras alternativas que no pasaban estrictamente por ese marco estratégico.

A partir de la necesidad de llegar con la propuesta pedagógica a alumnos/as que no cuentan con dispositivos o con la conectividad necesaria, se plantearon otras alternativas tales como los formatos televisivos transmedia, producidos en conjunto con ANEP y la Televisión Nacional Uruguay, para amplificar, aún más, la llegada de la propuesta educativa a los alumnos y alumnas que estuvieran en peores condiciones frente a la conectividad y programas de actualización para docentes, que desde la perspectiva comunicacional de la ANEP se volvieron muy masivos, pero que no fue corroborado por los profesionales uruguayos entrevistados quienes descartaron la relevancia del impacto de estas estrategias educacionales.

Si nos atenemos a lo que es el discurso oficial y desde la perspectiva de las páginas web de Ceibal (<https://www.ceibal.edu.uy/es>), CREA (<https://www.ceibal.edu.uy/crea>) y otras, se destacaron las iniciativas que se generaron en relación con la formación de los docentes para el desarrollo de competencia que les permitan el uso de herramientas audiovisuales no solamente trabajando con material existente (los 4.500 contenidos que ofrece Ceibal) sino, también, para poder crear sus propios materiales pedagógicos en formato audiovisual.

Para ello, durante la pandemia se creó el “Espacio formativo UAPA/UATE” en el entorno de la Plataforma CREA, que es uno de los formatos transmedia que ofrece Ceibal desde donde se apoyó a los docentes con el propósito de que diseñaran las clases virtuales para sus alumnos y alumnas a través de tutoriales que les permitieran grabar videos y alojarlos en la plataforma como forma de acompañar este proceso de apropiación de las herramientas digitales aplicadas a las propuestas de enseñanza.

La Unidad Académica de Pedagogía Audiovisual apoyó a los docentes en las tareas que utilizan imágenes, videos, presentaciones, además de la imagen y voz del docente.

En ese espacio, se promovió el uso de programas de edición de acceso libre para realizar animaciones. También, se prepararon guías de editores de video y de reproductores de descarga de video online, guías para la utilización de música y piezas audiovisuales de acceso libre (banco de sitios web) y se instrumentó el curso “Cinefilia

docente: la cultura audiovisual en la formación de educadores” (con 150 participantes de todo el país) que cuenta con cuatro módulos y que cada uno incluye, además, conceptos de formación teórica en Pedagogía audiovisual, una caja de herramientas audiovisuales que posibilita el manejo de este tipo de contenidos dentro de las clases virtuales.

Al mismo tiempo, la Plataforma CREA se ofreció como una herramienta interactiva y colaborativa en la que los docentes y los estudiantes podían comunicarse entre sí y en el caso del colectivo docente intercambiar experiencias pedagógicas estableciendo una comunidad de aprendizaje entre profesionales de la educación. Es básicamente, un espacio de trabajo colaborativo entre profesionales a partir de la posibilidad de subir recursos propios y compartirlos con sus colegas que se aplica en todos los niveles y subsistemas educativos del Uruguay.

Dentro de esta propuesta se incluye el Sistema de Gestión de Aprendizaje CREA, las plataformas de Ludificación y la propuesta de Matemática Adaptativa para estudiantes de la educación primaria y secundaria.

También, cuenta con una biblioteca digital con más de 8.000 libros (accesible para todos los habitantes del país y no, solamente, para los alumnos y alumnas del sistema educativo), textos escolares gratuitos para los estudiantes y una colección de 1.500 recursos educativos abiertos, siendo esta una de las más importantes de América Latina.

A diferencia de otros continentes, América Latina promovió el uso de otras tecnologías para sostener la continuidad pedagógica y esto aplica tanto en el caso de Uruguay como en el de Argentina.

En el continente americano se le ha dado un uso relevante a las opciones que no dependen de los recursos informáticos y la conectividad, a diferencia de Asia y Europa, en donde a la televisión, la radio y el uso de material impreso, prácticamente no se le dio uso.

Eso se debe, básicamente, a que las poblaciones de África o América Latina necesitaron de recursos más accesibles y menos dependientes de la conectividad.

Según los datos oficiales, durante la pandemia CREA llegó a ser el quinto sitio más visitado en el Uruguay. El acceso a esta plataforma en las primeras semanas de aislamiento se multiplicó por 16 alcanzando a 254.000 usuarios (el 88% de los estudiantes y el 90% de los docentes) según los datos brindados por Leandro Folgar, Director del Plan Ceibal.

Para lograr el acceso a los recursos presentados en la plataforma, se garantizó que cada alumno/a cuente con un dispositivo y se estableció un acuerdo con la empresa estatal de comunicaciones (Administración Nacional de Telecomunicaciones, ANTel) que consistió en no cobrar el acceso a los sitios web educativos y la provisión gratuita de servicios de datos móviles o ampliar el ancho de banda para acceder a las plataformas educativas, para todos los estudiantes de las escuelas de gestión pública.

Esas mismas ventajas comparativas respecto de otras realidades educativas en nuestro continente, se dieron en relación con el acceso por parte de los docentes a las mismas condiciones que se les brindaron a los alumnos y alumnas.

Gracias a una estrategia que incluyó el monitoreo permanente de la situación de las escuelas y la utilización de datos para la adecuación al cambio de escenario se generaron decisiones ágiles y rápidas, basadas en la evidencia, es decir, con datos concretos acerca de la participación de los estudiantes en el uso de esos recursos lo cual permitió avanzar en decisiones importantes en cuanto a la redefinición de las estrategias.

Otro cambio registrado por las autoridades de Ceibal, que tiene que ver con las estrategias implementadas en función de la evidencia fue la adopción del servicio de videoconferencias para comunicarse entre docentes y estudiantes ya que se hacía necesario contar con un recurso de clases sincrónicas.

Entonces, después de atravesar la instancia de “shock inicial”, el programa “Ceibal en casa” incorporó un servicio de videoconferencia en la Plataforma CREA con el fin de facilitar la interacción audiovisual a través del cual se realizaron según su página web – entre el 14 de abril y el 26 de octubre de 2020 – un total de 141.000 videoconferencias.

Se les brindó asistencia a todos los actores del sistema, los estudiantes, los docentes y las familias a través de recursos disponibles para cada uno de esos grupos.

En el caso de los estudiantes, se les ofrecieron diversos juegos y actividades creativas todas ellas adecuadas al programa de estudios y a partir de los contenidos que debían abordar de acuerdo con la currícula escolar.

En el caso de los docentes, no sólo tuvieron acceso a los recursos didácticos disponibles, sino también a servicios de consulta, foros de intercambio, tutorías, capacitación virtual y orientaciones específicas para la enseñanza a distancia.

En relación con las familias, se les proveyó de consejos diarios acerca de cómo orientar y ayudar a sus hijos e hijas con los contenidos recomendados para las diferentes áreas de conocimiento al mismo tiempo que lo que se buscó fue brindar apoyo socioemocional para atravesar este proceso pandémico de la mejor manera posible.

El Plan Ceibal en colaboración con la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), desarrolló un nuevo ambiente de aprendizaje basado en contenidos multiplataforma y con distribución a través de múltiples medios de comunicación -incluyendo la Televisión Nacional de Uruguay (TNU)- para garantizar el acceso a recursos educativos a los estudiantes de todo el país, en especial aquellos con restricciones de acceso a Internet porque lo que generó esta propuesta es que los materiales educativos estuviera disponibilizados en diferentes plataformas y formatos.

El contenido multiplataforma fue reutilizado y distribuido a través de múltiples canales de redes sociales en forma simultánea. El concepto de "multiplataforma" no es nuevo y ya existía antes de que se inventaran las redes sociales, cuando la publicidad planteaba la necesidad de ofrecer un servicio o producto en múltiples estaciones de radio y televisión.

Esta iniciativa, llevada a cabo en forma conjunta, incluyó tres propuestas para estudiantes de los distintos niveles educativos a través de diferentes formatos que incluyeron un magazine educativo diario (TA, "Tiempo de Aprender"), una serie conducida por jóvenes influencers (C+) en la que a través de una trama de ficción se presentaban contenidos educativos, y un espacio participativo ("Tu Corto"), en el que se invitó a los jóvenes del nivel secundario a crear y compartir sus propias producciones.

El primer proyecto, "Tiempo de Aprender" se transmitió desde el 8 de junio de 2020 hasta el 11 de diciembre del mismo año y luego, los programas grabados quedaron disponibles en Youtube.

En el caso de "C+", se buscó acercar a los estudiantes de educación media a experiencias de aprendizaje en un entorno gamer. El objetivo de este proyecto fue potenciar la curiosidad por aprender y el intercambio entre los estudiantes en un contexto de educación combinada. Para generar el interés de los jóvenes, esta propuesta fue conducida por una Youtuber llamada Alaska y por el gamer MadRaider. Es decir que se apeló a los referentes juveniles en formatos novedosos así como la utilización de propuestas educativas en los formatos audiovisuales conocidos por los estudiantes adolescentes.

Todos los días en un espacio de 15 minutos presentaban historias y desafíos que – tras la emisión del programa en televisión – tenían continuidad en redes sociales, especialmente en Instagram.

Por último, “Tu corto”, se constituyó en un segmento dedicado a emitir cortometrajes realizados por los propios estudiantes de educación media y los de educación técnica terciaria. Esta propuesta buscó incentivar la participación de jóvenes y adolescentes, además de abrir la pantalla de televisión a la creación de nuevos contenidos realizados íntegramente por este público. Los estudiantes de educación técnico terciaria (UTU) se destacaron por el alto grado de participación.

En el caso de la enseñanza secundaria, la modalidad propuesta, atendiendo a las características de los adolescentes que transitan este nivel educativo se decidió que los contenidos, muchos de ellos en formato ficcional, se presentaran en diferentes formatos de redes sociales alojando a los contenidos en Twitter, Tik Tok o Instagram así como el uso del Whatsapp como herramienta de continuidad pedagógica ya que está universalizado entre los estudiantes secundarios.

Además, se creó un ciclo para docentes (ENLACE vivo), en el que se presentaron entrevistas a especialistas para repensar y orientar estrategias pedagógicas en el nuevo escenario. Esta instancia de intercambio entre docentes y especialistas contó con 37 episodios, alcanzando un total de más de 64.000 reproducciones: 23.000 en Youtube y 41.000 en Instagram Live Stories.

En las escuelas públicas y privadas de Uruguay, no solamente se trabajó con la “Plataforma Crea” del Plan Ceibal, sino que también estaba disponible para los docentes y estudiantes la plataforma “URUGUAY EDUCA”.

Simone M hace referencia en la entrevista a esta plataforma: *“Acá hay otro portal que se llama ‘Uruguay Educa’ que tiene herramientas digitales creadas. Es un portal con contenidistas que crean contenidos para secundaria. Contenidos, cursos con contenidistas fabulosas. Está dividido por asignaturas.”*

Es un portal de recursos educativos destinados a distintos públicos (docentes, estudiantes, familias y público en general) con un buscador que permite elegir diferentes materiales digitales para los diferentes niveles educativos en formatos variados (audios, videos, texto, imagen, propuestas fijas o interactivas). Esos recursos son denominados REA (Recursos Educativos Abiertos).

De acuerdo con la definición de la UNESCO, el concepto de Recursos Educativos Abiertos (REA) se refiere a cualquier recurso educativo (incluso mapas curriculares, materiales de curso, libros de estudio, streaming de videos, aplicaciones multimedia, podcasts y cualquier material que haya sido diseñado para la enseñanza y el aprendizaje) que esté plenamente disponible para ser usado por educadores y estudiantes, sin que haya necesidad de pagar regalías o derechos de licencia. Es decir que se basa en el concepto de comunidad de docentes en el sentido que los materiales que allí se publican están disponibles para todos.

6.c) Gestión escolar y práctica docente durante la pandemia

Los relatos recogidos de los entrevistados de este país dan cuenta de que al momento de la suspensión de las clases, el 13 de marzo de 2020, surgieron cuestiones vinculadas con los problemas de planificación que según los mismos se evidenció en la falta de claridad de las políticas públicas.

Inicialmente, se propuso que la suspensión de clases presenciales fuera por el lapso de 14 días y, luego, se extendió hasta la Semana Santa de ese año. Esto fue percibido por las familias y los docentes como una demostración de políticas públicas “erráticas” que hacían que tanto unos como los otros padecieran situaciones de estrés por desconocer qué debían hacer y hacia dónde se dirigía la estrategia educativa, al mismo tiempo que se esforzaban por cuidarse a ellos mismos y a su familia.

Esas idas y vueltas condicionaron el proceso de apropiación por parte de los docentes de la modalidad de educación virtual porque desconocían por cuánto tiempo debían adoptar esta modalidad de educación a distancia y esa dificultad para planificar el trabajo escolar a largo plazo se puso en evidencia durante bastante tiempo ya que en determinadas regiones del país, las más pobladas como Montevideo y Canelones, las clases presenciales no se retomaron en forma sistemática hasta finales de 2020, como en el caso de Argentina.

Una de las cuestiones que hubo que contemplar desde la implementación del Plan Ceibal es que los docentes (como sucede también en la Argentina) cuentan, en términos generales, con una deficiente formación específica en el uso de herramientas digitales en su formación docente de base ya que los profesorados no cuentan con una currícula que trascienda el aprendizaje del uso de herramientas tales como Word y Excel.

Tampoco en la currícula de los profesorados de Formación Docente y de Formación Docente Continua estaba incluida la capacitación en el manejo de

herramientas tecnológicas y la competencia en su uso y mucho menos una aproximación a las plataformas que pudieran ser de utilidad para establecer modelos de educación a distancia o híbridas, como se requirieron en el período de pandemia. Por lo tanto, en el marco de este momento “excepcional”, fue un desafío para los docentes que se vieron obligados a apropiarse de su uso en forma simultánea a la implementación.

*“Implicó muchísimo esfuerzo durante esa segunda quincena de marzo (de 2020) la capacitación de todo el equipo docente para manejar las plataformas y el formato remoto y utilizar repositorios, que muchos los habían utilizado pero para su propia formación, no para aplicarlos con sus estudiantes. Era un concepto que no entraba en la cabeza de nadie que tuviera que dar clases de esta forma y sin ver a los chicos a diario. La formación docente está concebida para la presencialidad”.*¹⁷

*“Desde el punto de vista de los docentes, se daba por hecho que los docentes podían dar las clases virtuales porque contaban con computadoras y conectividad. Eso era cierto en el caso de las escuelas públicas porque se les habían asignado computadoras a través del Plan Ceibal. Pero en las escuelas privadas no todos los docentes contaban con una. Por eso, la estrategia de muchas escuelas fue que las puertas de las escuelas estuvieran abiertas para que los docentes dieran sus clases virtuales desde la escuela aprovechando la conectividad de ahí”.*¹⁸

La misma capacitadora señala que en referencia a los diferentes perfiles de docentes que tuvieron que enfrentar el desafío de la formación en tecnología: *“También, había de los otros, los que ya venían tecnologizados y ponían nerviosos a los otros, los que recién estaban intentando ingresar a la plataforma. Había gente que no compartió la información con sus compañeros y se sentía superior por tener la información. No hubo tiempo de reflexión de nada. No reflexionamos sobre los beneficios. Ni lo malo ni lo bueno, ni si se podían extrapolar pedagogías del aula a la metodología on line. Una gran mayoría lo que hacía era extrapolar las prácticas de aula a la virtualidad y la plataforma era un cúmulo de PDFs, uno atrás de otro sin criterio pedagógico. Y los chiquilines, colapsaban, no?”*

“En mi caso, me reconozco como una persona no muy tecnológica, más de la vieja usanza, reticente un poco a la tecnología y que, si bien acá el Plan Ceibal hace años tenía la plataforma CREA que estaba disponible para que los docentes hiciéramos

¹⁷ Enrique Morrone, Director de la escuela privada “Queens”

¹⁸ Cecilia Cabrera Martiarena, especialista en educación basada en ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos)

*cursos y la utilizáramos con nuestros estudiantes, me animo a decir que la mayoría de todos nosotros no utilizábamos la Plataforma CREA y siempre lo teníamos como en un ‘debe’ que ‘en algún momento la quiero usar’. Pero no sabíamos bien qué era, si bien había habido posibilidad de hacer cursos ”.*¹⁹

El Plan Ceibal constituye un excelente ejemplo de estrategia de adquisición de herramientas informáticas y plataformización para la implementación en las aulas virtuales. Para facilitar este proceso de apropiación por parte de los docentes brinda la posibilidad de acceso a variadas plataformas disponibles a través de un “login único”. Ese “login único” facilita la experiencia de los usuarios del sistema educativo ya que con una sola registración brinda el acceso a todos los servicios del entorno educativo del Plan Ceibal, facilitando el uso remoto de los recursos de enseñanza y aprendizaje, es decir, tanto a los docentes como a los estudiantes.

Además, este sistema permite recoger y capturar información acerca del uso que le dan a esta herramienta ambos grupos (especialmente en términos de frecuencia de uso), lo cual constituye una información clave para generar mejoras en las propuestas educativas ya que los profesionales que coordinan el plan conocen en tiempo real el uso que los estudiantes y docentes le dan a los recursos provistos pudiendo ejercer cambios y adecuaciones que permitan mejorarla como herramienta pedagógica y el grado de uso que le asignan los “usuarios”

Cabe destacar que nos estamos refiriendo a un programa que fue puesto en marcha trece años antes del comienzo de la pandemia lo cual permitió llegar a esta instancia con la experiencia acumulada necesaria para que se evitaran o por lo menos, se redujeran las improvisaciones.

Las entrevistas con los profesionales realizadas dan cuenta de la amplia extensión de la cobertura de Ceibal y de otras plataformas vinculadas a ella como CREA y Gurí, esta última dedicada específicamente a la tarea de gestión administrativa de las escuelas.

En este sentido, la referencia es que los docentes de las escuelas públicas utilizaban la plataforma Ceibal pero no tenían un uso aceptado e implementado de los más de 4.500 contenidos que presenta la misma.

No así los de las escuelas privadas, aunque como señala Enrique Morrone, muchos docentes comparten cargos en ambos niveles y eso favorece a la escuela

¹⁹ Simone Masullo, especialista en formación docente

privada que se ve beneficiada por el acceso que los docentes tienen a los dispositivos: *“Los docentes, pasa en todas las instituciones privadas prácticamente, trabajan también en la pública. Son los mismos docentes. Están a contraturno en una institución pública o privada. Pasa con el 90% de los docentes que trabajan en el (sistema) privado y estaban todos muy familiarizados con los contenidos de Ceibal, la plataforma CREA y realmente se sienten muy en su ámbito porque la conocen mucho más y hubo mucho de escucharnos mutuamente. Ellos pidieron usar lo de CREA que ya lo conocían. Por supuesto que sí, son excelentes. Se trabajó muchísimo y hasta el día de hoy se sostiene. Muchísimos de los contenidos son tomados de plataformas como CREA, la biblioteca virtual, valijas. Todo lo que está adentro de Ceibal es riquísimo y favorece muchísimo todo lo que son los procesos de aprendizaje”*.²⁰

En este punto, se da cuenta de que los docentes de escuelas privadas hicieron un uso menor de la propuesta de Ceibal ya que en general, contaban con una plataforma adquirida por las escuelas, denominada SIGED, a la cual recurrían con mayor frecuencia ya que les proporcionaba la ventaja de cargar contenidos propios por parte del docente en lugar de trabajar con contenidos provistos por CREA, lo cual constituye un factor determinante para que los docentes sientan que no pierden la autonomía y el control de los contenidos que ellos quieren compartir con sus alumnos/as y no depender de un “enlatado” en el cual ellos no tienen intervención alguna más que en la forma en que lo utilizan.

Si bien, SIGED constituye más una herramienta de gestión, pareciera que esta autonomía en la carga de contenidos, constituyó una referencia importante para que los docentes la usen de forma sistemática ya que no solamente podían incorporar contenidos propios sino que esta plataforma les brindaba la posibilidad del uso de un chat con sus estudiantes y colegas a la vez que compartir archivos, notas a los padres y calificaciones de los alumnos y alumnas, todo en un mismo programa.

De todos modos, contrariamente a lo que se preveía en relación con el desarrollo del Plan Ceibal en cuanto a cobertura a nivel nacional, tanto en el caso de las competencias de los docentes para Ceibal como para Siged, los mismos estaban muy lejos de tener las habilidades necesarias para cargar documentos y usarla correctamente.

Simone M señala que: *“...Lo que ocurrió es que en la desesperación todos nos pusimos a hacer cursos para aprender a usar la plataforma. Nos comíamos cursos*

²⁰ Enrique Morrone, Director de la escuela privada “Queens”

*diarios, webinars de todo tipo y en mi caso yo pasaba a diario seis horas en zoom tratando de aprender para poder ayudar a los compañeros que estaban, algunos, en situación desesperante, sin poder haber hecho vínculo con los estudiantes pasado un mes”.*²¹

También, al mismo tiempo, desde el relato de esta capacitadora, vemos que este nuevo escenario generó también movilización por parte de los docentes a capacitarse en el uso de ciertas herramientas tecnológicas que de otro modo no hubiera experimentado: *“Muchos (docentes) de los de mi generación no tuvimos formación en esto. Entonces, está esa negativa que de hecho lo viví de una colega que me dijo que ella no podía dar clase así, que no había sido formada para eso, entonces manifestaba el rechazo de que ‘ahora nos están pidiendo que hagamos algo diferente para lo que fuimos convocados’. Yo creo que a la mayoría no le quedó otra, creo que no con demasiada felicidad, pero creo que fueron arrastrados por la ola y que entraron en esa vorágine de querer saber más”.*²²

El plan inicial de implementación de Plan Ceibal tuvo una buena respuesta, en general, comparativamente con las gestiones de este tipo que se llevaban a cabo en la región, pero a partir de la experiencia y el manejo de datos que permite Ceibal se pudieron generar sistemas adicionales para llegar a los estudiantes, lo cual permitió conocer la situación de cierto grado de desconexión de algunos estudiantes. Este antecedente, resultó de gran importancia para lo que se presentaría como desafío en la pandemia consistente en la necesidad de afrontar la continuidad pedagógica en estudiantes que no tuvieran, aún, acceso a Internet.

Tal como lo señalan los profesionales entrevistados en Uruguay, la exigencia a los docentes en el uso de las herramientas informáticas se encontró con el escollo de que no todos los docentes contaban con computadoras y conexión de Wifi en sus hogares y si bien eso sucedía con los docentes de las escuelas públicas, no sucedía lo mismo con los de las privadas. Eso llevó a que las escuelas entregaran computadoras a los docentes para que pudieran sostener las clases virtuales en sus hogares como también, que las escuelas permanecieran abiertas para que el docente que quisiera pudiera hacerlo desde allí con los recursos con los que la escuela contaba. Esa iniciativa fue resistida por

²¹ Simone Masullo, especialista en formación docente

²² Simone Masullo, especialista en formación docente

muchos docentes dado que para hacerlo deberían trasladarse en transporte público, corriendo el riesgo de contagiarse.

A partir del contexto de pandemia, los docentes tuvieron acceso no sólo a recursos didácticos provistos por Plataforma Crea sino también a servicios de consulta, foros de intercambio, tutorías, capacitación virtual y directrices para la enseñanza a distancia. Lo que las entrevistas dan cuenta es que no se encontraban lo suficientemente capacitados para afrontar el desafío de la enseñanza a distancia.

Cecilia CM señala que: *“Cuando se tomó la decisión de suspender las clases, el 13 de marzo de 2020, para los docentes fue un cimbronazo porque les cambió la forma de planificar y tuvieron que, de golpe, familiarizarse con el uso de las plataformas existentes, especialmente con CREA. Aunque todos los docentes habían tenido propuestas para capacitarse en el uso de la plataforma, son pocos los que lo habían hecho y entonces, ahora en la pandemia tuvieron que aggiornarse de golpe”*.²³

Las limitaciones expresadas por esta capacitadora de docentes respecto de las condiciones iniciales de preparación en el uso de herramientas tecnológicas con las que los profesionales arribaron a la pandemia era tal que indica que: *“Las escuelas tienen disponibles la plataforma CREA y la GURI (esta es una plataforma para registrar la parte administrativa) pero los niños no la usaban. Los docentes no tenían un uso aceitado de la plataforma y de los contenidos que contiene y por lo tanto, hasta la pandemia no la habían utilizado. Hubo que incluso capacitar a muchos docentes para que supieran cargar documentos”*²⁴.

Respecto de su capacidad de adaptación al contexto requerido señala que *“Durante la pandemia, los docentes aprendieron a hacer un mejor uso de la tecnología, por ejemplo, haciendo sus propios videos cortos explicando algunos temas para contenidos puntuales e incluso llegaron a incorporar el uso de la opción de los pequeños grupos en el Zoom. En 2021, cuando hubo que volver a encerrarse, los docentes estaban mejor preparados para encarar el desafío”*.²⁵

El regreso a clases presenciales en Uruguay se dio en forma gradual y escalonada siendo opcional por parte de los padres la decisión de enviar a los chicos y chicas a la

²³ Cecilia Cabrera Martiarena, especialista en educación basada en ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos)

²⁴ Cecilia Cabrera Martiarena, especialista en educación basada en ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos)

²⁵ Cecilia Cabrera Martiarena, especialista en educación basada en ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos)

escuela y en función de ello, desde las escuelas se implementaron estrategias de acompañamiento de las trayectorias educativas. Para eso, fue fundamental el aporte del proyecto del Plan Ceibal y de CREA.

El gobierno de ese país, nunca definió el regreso a clases con la modalidad presencial con carácter obligatorio. Eso hizo que convivieran durante cierto tiempo las dos modalidades con alumnos y alumnas que asistían regularmente a los centros de estudio junto con otros que, al mismo tiempo, mantuvieron la modalidad a distancia.

Esta modalidad se vivió, de acuerdo con las entrevistas mantenidas con profesionales, como una exigencia desmedida para los docentes en relación con las demandas que tenían tanto en su tiempo de trabajo regular y habitual en el que dictaban clases como en los tiempos adicionales que debía programar para planificar, desarrollar y evaluar también el trabajo de los alumnos que lo hacía a distancia. La jornada laboral para los docentes se extendía hasta altas horas de la noche, rompiendo habitualmente el encuadre escolar y los tiempos asignados al trabajo escolar tanto por parte de los docentes como de los estudiantes.

Al respecto, Enrique Morrone señala que *“Hubo que improvisar de la forma más responsable posible. Fue una combinación de todos los procesos en conjunto porque como nunca se vio la capacitación, con la implementación y la evaluación y la reformulación. Todo estaba pasando a la misma vez. Pasaba de un día para el otro. No había tiempo siquiera de digerirlo o de comentarlo con colegas”*.²⁶

Los tiempos pedagógicos en los que habitualmente se dan esas cuatro instancias siguiendo la lógica de la capacitación del docente como instancia inicial, así como el tiempo dedicado a la implementación y puesta a prueba de esas estrategias junto con la evaluación y la necesaria reformulación de las mismas, adaptándolas a los encuadres de cada grupo y del particular contexto que presentaba la pandemia, se vieron subvertidas por el hecho de que no se contaba con los tiempos tradicionales para llevarlas a cabo en forma ordenada y con la demanda de reflexión y análisis necesarios.

Como consecuencia de la implementación de las clases virtuales, se produjo un proceso de “domesticación del trabajo escolar” que implica que los chicos y chicas incorporaron los procesos de enseñanza y aprendizaje desde sus propios hogares y ante la presencia y a veces con una marcada participación de sus propios padres en las actividades asincrónicas e incluso en las sincrónicas que se llevaban a cabo por parte de

²⁶ Enrique Morrone, Director de la escuela privada “Queens”

los docentes con su grupo de alumnos/as. Eso mismo les sucedía a los docentes, especialmente a quienes además de acompañar el trabajo de sus estudiantes debían, al mismo tiempo, asistir a sus propios hijos en sus tareas escolares, especialmente cuando estos asistían a los niveles inicial y primario.

Enrique Morrone hace referencia a este tema: *“Implementar el formato remoto con los más pequeños fue inviable. Lograr captar la atención de los más pequeños, fue inviable. Lograr la captación de atención de niños de 2,3,4 años delante de la pantalla en forma sostenida durante más de 15 minutos es un desafío inalcanzable. (...) Eso hizo que tuviéramos una marcada deserción a nivel general, no estoy hablando solo de esta institución, una deserción importante de preescolares en abril, mayo y junio de 2020”*.

27

Esta situación inédita dio lugar a nuevos formatos vinculares y nuevos formatos del espacio del aula en un concepto mucho más amplio que el “estricto” de la clase presencial y en la escuela. En muchos casos, el padre se constituía en forma real o virtual en un participante activo de las instancias de trabajo grupal e individual de sus hijos/as y del grupo de clase que en contextos de presencialidad estaban circunscriptos al espacio grupal en la escuela y al vínculo interpersonal generado entre los/las docentes y sus estudiantes y eso generó tensión entre los docentes y las familias, toda vez que la gestión de la clase en estas nuevas condiciones, requerían de formatos de organización de los tiempos y las tareas más flexibles.

“Esta incertidumbre que empezó a manifestarse con un nivel de inquietud y de impaciencia respecto de qué hacemos (con sus hijos) que no están teniendo clases, pensando que sus hijos iban a colapsar porque no estaban teniendo la misma cantidad de hora (de clase) que cuando era presencial. Explicarles que los chicos no están sentados frente a un cuaderno de clases desde las 8.30 hasta las 17, todas esas horas. Y él pretendía que su hijo estuviera frente a la pantalla todo ese tiempo con alguien del otro lado que estuviera explicando Historia, Geografía, Matemática, Lengua”, indica Morrone.²⁸

Estas cuestiones, que hicieron a la gestión de las clases con modalidades innovadoras no sin fricciones con las familias, propone repensar si es que como

²⁷ Enrique Morrone, Director de la escuela privada “Queens”

²⁸ Enrique Morrone, Director de la escuela privada “Queens”

producto de ello hubo una revalorización del trabajo de los docentes por parte de las familias o no.

En muchos casos, señalados en las entrevistas, desde la mirada de los docentes, las intervenciones de los padres no fueron todo lo apropiadas que debían haber sido y desconociendo las dinámicas propias de los grupos pusieron el foco crítico en modalidades de interacción entre los docentes y alumnos/as y entre pares que habitualmente no se exponen fuera del marco del aula y que en tanto modalidades de funcionamiento de los grupos, se resuelven entre los actores del aula escolar de acuerdo con los códigos propios de la escuela y el aula.

A modo de ejemplo, esta reflexión de Enrique Morrone: *“Los docentes se sintieron totalmente invadidos, inspeccionados, juzgados. Daban clase sin saber frente a quiénes la estaba dando porque en la pantalla estaba solo el interlocutor pero no se sabe quién más está. Muchos padres se sintieron con autoridad para opinar sobre temas para los que no estaban formados. Fue un aprendizaje para todos los que formamos la comunidad educativa, que salió fortalecida. Como individuos, muy cascoteados, con un costo alto”*.²⁹

Aún así, los entrevistados señalan que los docentes salieron fortalecidos de esta experiencia ya que lo que pudieron ver los padres e incluso los directivos (que a partir de la virtualidad pudieron hacer un seguimiento directo de más cantidad de clases que en la presencialidad) estuvo impregnado de docentes que en su mayoría multiplicaron sus esfuerzos por acompañar a cada alumno/a en función de sus necesidades en un contexto muy particular y diferente que el que se da habitualmente en las aulas con un fuerte compromiso por acompañar a cada uno en lo que necesitaba.

También, se destacan muchos casos de docentes que, al no requerirse de un compromiso mayor que el que estuviera dispuesto a sostener pudieron aprovechar de las condiciones apropiadas y permisivas de no tener contacto con sus alumnos/as durante un largo período de tiempo sin que por ello sufrieran algún tipo de sanción.

Eso dependía en muchos casos del perfil del equipo directivo de cada escuela y de la exigencia que tuvieran hacia los docentes.

Esta dificultad para acompañar a los estudiantes se recoge de las entrevistas en los tres países dándose en mayor medida en la escuela pública que en la privada, por el carácter específico de cada uno de los servicios. En los casos de las escuelas privadas

²⁹ Enrique Morrone, Director de la escuela privada “Queens”

hay una tendencia generalizada a establecer criterios vinculados a la “clientelización del servicio” dado que es una contraprestación por el pago que realizan y en función de eso, la demanda de las familias es mayor.

*“La situación económica apretó muchísimo e hizo que (los padres) dijeran: ‘no es lo que habíamos contratado’ y se vio una baja importante (de matrícula). No así con primaria. Desde los 6 años en adelante se sostuvo (la continuidad pedagógica) con diferentes niveles de participación”*³⁰

Por otra parte, el proceso de aislamiento generó un fenómeno que rompe con los cánones tradicionales de la educación presencial y que está determinado por la particular capacidad de cada una de las familias para poder acompañar los procesos de aprendizaje en el hogar.

Este apoyo pudo ser muy heterogéneo entre un hogar y el otro y muy condicionado por las condiciones socioeconómicas y laborales de los padres siendo particularmente relevante en este período de sustitución completa del tiempo de estudio en el aula por el mismo tiempo en el hogar. También, fue muy diferente la cantidad de tiempo de clase que se sostenía en el marco de las escuelas públicas que en las privadas.

Mientras en las primeras se acotaba el tiempo de trabajo sincrónico, la demanda de los padres de las escuelas privadas hacía que se requiriera el mismo tiempo frente a las pantallas que en las clases presenciales.

Por una parte, estuvieron aquellos padres que, teniendo un mayor nivel de formación, estuvieron en mejores condiciones de acompañar el proceso educativo de sus hijos en el contexto de aislamiento social y de alejamiento del vínculo con los docentes dado el capital cultural con el que cuentan para acompañarlos en sus aprendizajes. Esta característica se verificó en los tres países

A su vez, las medidas adoptadas a los niveles de gobiernos respecto de aislamiento parcial o total en cada etapa de la pandemia (siendo en el caso uruguayo como en el argentino muy prolongados) hicieron que fuera más factible que los adultos de mayor nivel educativo permanezcan en sus casas adaptando su trabajo a la modalidad de Home Office, mientras los menos calificados estaban más condicionados concurriendo personalmente a sus lugares de trabajo ya que se caracterizan por ser tareas manuales que requieren de la presencialidad para su desempeño.

³⁰ Enrique Morrone, Director de la escuela privada “Queens”

Estos datos fueron determinantes para que se pudiera acompañar desde los adultos a los estudiantes desde sus hogares en tanto y en cuanto se necesitaba de la presencia de un adulto que pudiera acompañar en forma presencial y con una frecuencia diaria a un estudiante que perdió por la pandemia la referencia de su docente.



Universidad de
San Andrés

7. Caso argentino

Una vez que hemos analizado en los capítulos anteriores los sistemas educativos de Inglaterra y Uruguay, nos adentraremos en el tercer caso para ver cómo el sistema educativo argentino enfrentó la pandemia con sus particularidades.

Un sistema, el de Argentina, determinado por la decisión del Estado nacional de transferir los servicios administrados en forma directa hasta ese momento por el Ministerio de Cultura y Educación a las provincias.

Será esta modalidad, determinante para entender la forma en que cada jurisdicción y el mismo Ministerio de la Nación se manejaron durante este período y el impacto que estas decisiones tuvieron en el proceso de transición socio-técnica que se dio en cada caso.

7.a) El sistema educativo argentino antes de la pandemia

ORGANIZACIÓN DEL SISTEMA

Argentina tiene un sistema educativo en el que, como consecuencia de implementación de la Ley Federal de Educación sancionada por el Congreso Nacional en 1993, se establecen una serie de criterios que resultaron ser determinantes para entender la respuesta del sistema a la situación generada por la pandemia, entre los cuales se destacan dos: la descentralización del financiamiento y de la gestión educativa.

En esa descentralización, se delega el ejercicio de un poder decisional real sobre aspectos importantes del manejo financiero, la elaboración del currículum local y la administración y gestión educativa en zonas geográficas determinadas (Miranda, 2003: 37, citando a Rivas, 1991) lo cual como señalan los autores, pone en riesgo el criterio de equidad en el contexto de un país federal.

Como consecuencia de este proceso que se enmarca en las decisiones neoliberales de la década del 90 se manifiestan grandes diferencias entre las distintas jurisdicciones tanto en cuanto al financiamiento como en la gestión, alcanzando logros bien diferentes entre unas y otras, medidas por ejemplo en términos de resultados en los exámenes estandarizados o la capacidad de retención de los alumnos/as por parte del sistema.

La estructura que presenta el sistema educativo argentino comprende cuatro niveles educativos: el nivel inicial, el primario, el secundario y el superior. Y la obligatoriedad educativa se extiende desde los 4 años hasta la finalización de los estudios secundarios.

La buena noticia es que prácticamente (como en el caso uruguayo) el ingreso y permanencia de los estudiantes en el nivel primario se encuentra universalizado. La mala es que, de acuerdo con las estimaciones estadísticas, aproximadamente el 43% de los estudiantes que ingresan en el nivel finalizan sus estudios en los tiempos previstos ubicándose en el puesto 11 de 13 países latinoamericanos.

Un informe del Centro de Estudios de la Educación Argentina muestra que el nivel de abandono en las escuelas públicas duplica al de las privadas y también que hay diferencias entre los distritos: los de mejores desempeños (CABA) duplica la tasa de graduación de Misiones, por ejemplo, donde apenas el 30% de sus alumnos termina la secundaria en el tiempo previsto.

Para entender el origen del sistema educativo argentino, vale la pena traer a colación la investigación realizada por Roberto Marengo respecto del Sistema Educativo Argentino que forma parte del libro de Adriana Puigross “Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino” (1991).

En ella, Marengo hace una referencia importante respecto de que su impulsor, Domingo Faustino Sarmiento, lo hizo planificando un modelo de país que se propuso la estructuración de un sistema de instrucción pública estatal que tuviera una cobertura por el Estado en todo el extenso territorio del país y que abarcara a toda la población de ese territorio con el objetivo de la consolidación del Estado Nacional. Eso fue, desde los inicios un rasgo distintivo del sistema educativo argentino, el derecho a la educación laica y gratuita, brindada por el Estado llegando incluso a los lugares más aislados de un territorio extensísimo.

Esta mirada puesta en la consolidación del ser nacional se debió fundamentalmente a la necesidad de conformar un rasgo identitario fuerte y unificador para constituir una Nación, a partir de la existencia en el entramado social de la Argentina de múltiples grupos sociales con diferentes orígenes. Desde los pueblos originarios hasta los grandes grupos que llegaron a través de fuertes olas migratorias provenientes de Europa hacia finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX y los más recientes de países limítrofes a partir de mediados de ese siglo.

Si bien se destaca el carácter descentralizado de este sistema, en comparación con el modelo educativo de Inglaterra vale la pena señalar que esa descentralización se da a nivel de los gobiernos locales (en el caso de la Argentina, a nivel de los gobiernos

provinciales) pero no al nivel de los municipios y las escuelas propiamente dichas, aspecto que por contraste es muy destacado y distintivo del sistema educativo inglés.

El espíritu de la Ley Federal, al imponer la transferencia de autoridad a las instancias locales de gobierno se propuso una serie de objetivos altamente valorados, tales como:

- Economizar recursos, permitiendo que cada jurisdicción los administre más racionalmente y a partir de sus propias necesidades.

- Eficientizar las tomas de decisiones, al llegar a los usuarios en forma más directa en lugar de depender de decisiones que emanan de otras jurisdicciones nacionales, evitando la burocratización.

- Mejorar la calidad de la educación adecuando los contenidos curriculares a las necesidades y particularidades de las comunidades locales.

Todas estas medidas apuntan a una mayor democratización del sistema evitando la centralización de los diseños curriculares y permitiendo que lo “particular” de cada región esté presente en los contenidos abordados por los estudiantes de cada zona del país.

Estas condiciones son muy particulares y necesarias en un país como la Argentina que es extremadamente heterogéneo en diferentes órdenes: lo geográfico, demográfico, social, económico y cultural, todo lo cual resulta determinante por lo menos en lo que hace a la comparación con Uruguay, un país mucho más pequeño y centralizado en todo sentido.

Una de las características del sistema educativo argentino también, aunque no excluyente respecto de los otros dos sistemas educativos es su carácter “mixto”, es decir que está integrado por escuelas públicas de gestión estatal y públicas de gestión privada, entre las cuales los padres pueden elegir libremente. No es excluyente de la Argentina, pero en este caso es más marcada la diferencia entre la matrícula de alumnos que cursan en cada uno de los dos sistemas que en el caso de Uruguay y de Inglaterra.

En el caso de Argentina casi el 28% de los estudiantes de todos los niveles educativos concurren a instituciones educativas privadas mientras que el 72% concurre a escuelas de gestión estatal.

Si lo analizamos en forma desagregada, por niveles educativos, concurren a escuelas de gestión estatal (escuelas públicas) el 66% de los alumnos del nivel inicial, el 76% de los alumnos del nivel primario, el 75% de los alumnos del ciclo básico de la

secundaria, el 67% de los alumnos del ciclo orientado de la secundaria y el 55% de los alumnos del nivel superior no universitario.

¿Por qué es importante esto a la hora de analizar el proceso que llevó a cabo el sistema educativo en la Argentina durante el año que estamos investigando, el primer año de la pandemia?

Justamente, por la referencia hecha en relación a la vastedad del territorio argentino y a la heterogeneidad existente entre sus jurisdicciones, porque si apuntamos a la distribución de los alumnos en escuelas de gestión estatal y privada de acuerdo con cada una de las provincias se percibe al mismo tiempo una gran heterogeneidad y divergencia cuando se analiza al interior de las mismas.

Mientras que la Ciudad de Buenos Aires, que es la jurisdicción más rica, tiene un sistema educativo privado similar al de Chile, con casi el 50% de los alumnos asistiendo a este subsistema, las provincias que tienen un porcentaje importante de su población en condiciones de vulnerabilidad como Chaco, Formosa o La Rioja tienen menos del 10% de su matrícula asistiendo a escuelas privadas.

Si nos guiamos por esta variable (las condiciones socioeconómicas) deberíamos considerar que hay una fuerte vinculación entre las posibilidades socioeconómicas de las familias como condicionante de la elección de uno u otro sistema, aspecto que no se lee de la misma manera al analizar a los otros dos sistemas educativos (el inglés y el uruguayo) en los que la educación estatal está más generalizada y no tan determinada por las posibilidades económicas de las familias.

La educación privada ha sido reconocida y apoyada por el Estado desde la constitución del Sistema Educativo Nacional a fines del siglo XIX a través de subsidios directos a la enseñanza a través del pago de un porcentaje de los sueldos de los cargos docentes a diferencia de Uruguay en donde no se subsidia a la educación privada y solamente se le dan beneficios impositivos a las instituciones educativas privadas.

La justificación histórica de esta política pública de Estado en la Argentina está basada en que el sector privado complementa el trabajo de servicios educativos en el sentido de que la gestión pública por su propia capacidad de gestión no podría garantizar la existencia de escuelas públicas para todos y en todo el extenso territorio del país si no existiera también la educación privada que absorbe a parte del alumnado haciéndose cargo de la educación de ellos con un costo relativamente menor para el erario público.

Sin embargo, y a pesar de esta definición, la expansión educativa en términos de generación de escuelas ha tenido siempre una clara impronta estatal garantizando que se construyeran edificios escolares aún en los lugares más recónditos de la geografía del país de modo de garantizar el derecho a la educación en todos y cada uno de los rincones del mismo. Esto, no sucede con la educación privada ya que solamente se establece una unidad educativa en aquellos lugares en los que se puede obtener una renta.

En general, las escuelas privadas cuentan con mayores márgenes de autonomía (Narodowski y Andrada, 2001) en el sentido de que pueden nombrar libremente a su personal directivo y docente, disponer de la utilización de sus recursos según sus prioridades y formular programas y propuestas pedagógicas que respondan a su ideario o misión más allá de lo establecido formalmente por los programas oficiales. En cambio, las escuelas públicas no pueden designar a su personal sino que se hace a partir de procesos centralizados en las designaciones para ocupar los cargos docentes y, según Andrada (2001), su tarea se encuentra crecientemente "burocratizada".

Para entender al sistema educativo argentino en función de los resultados de aprendizaje tenemos que asumir que a partir de la sanción de la Ley de Educación del 2006 hubo un cambio de paradigma en relación con los criterios que se consideran.

Durante la vigencia de la Ley Federal de Educación (N° 24.195) del año 1993 se dispuso que el Ministerio de Educación de la Nación en coordinación con las jurisdicciones provinciales evaluara de manera permanente la calidad de la educación como indicador de la inclusión educativa. Esta medida de políticas públicas coincide con los tiempos en que el neoliberalismo, del mismo modo que sucedió en Inglaterra potenció el criterio de la evaluación de la eficiencia en el ámbito de las instituciones educativas.

Bajo este nuevo marco legal, se creó el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad Educativa en el año 1995 y comenzaron a aplicarse los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE). Durante estos años, el país comenzó también a integrar experiencias globales y regionales de evaluación, de acuerdo con las recomendaciones que emanaba de los organismos internacionales.

En ese momento, y a tono con el espíritu neoliberal propio de los gobiernos de la época, los datos proporcionados por estas pruebas se consideraban un indicador relevante que ponía el foco en el desempeño de los profesores, estableciéndose una

relación causal entre los docentes que enseñan y los estudiantes que aprenden que puso bajo sospecha la idoneidad de los docentes y su formación.

Sin embargo, a partir del siglo XXI, la mirada si bien siguió estando focalizada en la inclusión educativa, se puso la lupa en mirar la educación desde una perspectiva más amplia y compleja atendiendo más a los aspectos formativos y menos en los aspectos “técnicos” tal como surgía a partir de los lineamientos de la nueva Ley de Educación que se implementa a partir de 2006.

Eso llevó, en consecuencia, a que se tuviera una mirada “crítica” respecto de la relevancia de los resultados obtenidos en las evaluaciones internacionales y que se enciendan los debates al interior de los organismos oficiales respecto del acuerdo o no de participar de ellas, por ejemplo, en el caso de las Pruebas PISA.

Si bien, la Argentina continuó participando de ellas, lo hizo mostrando poco interés en relación con la significación de sus datos e incluso, teniendo situaciones conflictivas con los organismos internacionales encargados de implementarlas por la calidad e incluso la validez, o no, de las pruebas.

Esta postura errática de parte del Ministerio de Educación y como consecuencia también de que el sistema educativo argentino es por definición descentralizado, llevó a que cada una de las jurisdicciones tomara caminos diferentes.

Esta situación se dio al punto tal que, en el año 2015 la única jurisdicción que participó de las pruebas PISA fue la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Esto pudo darse de esa manera, por el hecho de que el ranking PISA tiene la particularidad de medir países y, también, habilita la medición de algunas ciudades por separado.

La Ciudad de Buenos Aires es uno de los distritos que es analizado en forma independiente, respecto a la Argentina como país. Y a diferencia de lo que sucedió con la Argentina, en el sentido de que la sistematicidad mostró políticas erráticas y no consecuentes, la Capital Federal fue incluida en los rankings porque "sus resultados son comparables" con los de años anteriores.

En 2018, los resultados globales por país, ubican a la Argentina en las siguientes posiciones: en la posición 64 en el ranking de Ciencias, en el 63 en la evaluación de las Habilidades Lectoras y en el puesto 71 en Matemáticas, ubicándose en las tres áreas por debajo de la mayoría de los países del continente y obviamente, del promedio general del ranking a nivel internacional.

Más allá de las miradas que dan lugar al debate que se hacen de la modalidad y contenido de las pruebas estandarizadas se considera que los resultados, en comparación con los países de referencia en esta investigación son relativamente más bajos que en el caso de Inglaterra y más similares, en el caso de Uruguay.

PREPARACIÓN PARA AFRONTAR LA PANDEMIA

Al momento de empezar la pandemia, la Argentina se encontraba en una situación de mejora de los indicadores en relación con la transición socio-técnica que estaba llevando a cabo a nivel de desarrollo de incorporación de los recursos tecnológicos en las escuelas. Uno de los indicadores, era que en los últimos años el país había mejorado el acceso a Internet en los hogares, al mismo tiempo que había llevado a cabo un proceso de extensión del programa Conectar Igualdad en todo el país y en relación con los estudiantes secundarios de todas y cada una de las provincias.

Según datos suministrados por el Ente Nacional de Comunicaciones en el año 2020, en el primer trimestre del año 2014, el 49,6% de los hogares contaba con acceso a Internet fijo. Con el paso de los años esos porcentajes fueron variando evidenciando mejoras. Los datos más recientes, que corresponden al tercer trimestre de 2019, justamente el período anterior al comienzo de la pandemia, muestran que el porcentaje de los hogares con acceso a Internet pasó a ser del 62,8%. La velocidad de esa conexión también mejoró: pasó de 3,6 Mbps en 2014 a 28,3 en 2019.³¹

Aún así, la ausencia de procesos de formación docente en los profesorado y en relación con la implementación de políticas orientadas a la referida transición socio-técnica constituyeron un escollo difícil de salvar para un contexto inédito de conversión de la clase presencial en virtual, en cuestión de horas.

Si bien el Programa Conectar Igualdad había dotado de dispositivos a muchos alumnos/as de la escuela secundaria, de escuelas de educación especial y de los profesorado docentes, es muy poco lo que se había puesto en práctica en las escuelas para lograr que los estudiantes hicieran un uso adecuado de los recursos. Además, la falta de conectividad en gran parte del interior del país, hacía que esos recursos no fueran aprovechados en su real dimensión.

³¹ Fuente: ¿Cuántos estudiantes tienen acceso a Internet en su hogar en Argentina? Observatorio Argentinos por la Educación I Autor: Alejandro Artopoulos (Director de Investigación y Desarrollo del Centro de Innovación Pedagógica - Universidad de San Andrés)

Las escuelas no cuentan con una buena conectividad y en muchos casos, los alumnos/as dependen de las condiciones de sus hogares o tener una plaza de su pueblo o ciudad con Wifi o bien un comercio de cercanía o una estación de servicio en donde conectarse al wi fi existente. Estas condiciones de cercanía con lugares con buena conectividad resultaron un desafío para que los estudiantes pudieran mantener la continuidad pedagógica en el período estudiado generando disparidades en el nivel de compromiso que tuvieron frente al estudio dado el esfuerzo que en mucho casos se requería junto con las condiciones de aislamiento social que en algunas provincias fue muy estricto y punitivo.

Eso se intentó modificar con el plan del gobierno anterior al comienzo de la pandemia, Aprender Conectados pero que en este contexto de pandemia se complejizó dado que tanto los dispositivos como la conectividad estaban concentrados en las escuelas y encerrados en ellas a partir de los cierres de las escuelas.

7.b) Política educativa durante la pandemia

PLATAFORMIZACIÓN

Debemos tener presente una vez más que por su carácter federal, las directivas respecto de las decisiones en relación con los aspectos curriculares y las plataformas a través de las cuales se trabajó en el objetivo de mantener la continuidad pedagógica a través del uso de herramientas tecnológicas y a distancia, emanaban del Ministerio de Educación de la Nación, pero su implementación y las características de su aplicación dependían de los ministerios provinciales.

Mientras algunas provincias se apoyaron exclusivamente en contenidos producidos a nivel nacional, otros los combinaban con contenidos propios e incluso desarrollaron exclusivamente contenidos a través de plataformas o proto plataformas desarrolladas a tal fin.

La mayor parte de las plataformas educativas funcionaron como repositorios de contenidos, los cuales se presentan organizados por nivel, grado o ciclo y disciplina. En algunas de ellas, en 19 plataformas provinciales, a esas potencialidades que resultaban importantes pero no suficientes se le sumaron funcionalidades que tendían a promover y facilitar la interacción que como producto de la pandemia y la distancia social tuvo que pasar a ser necesariamente a distancia entre los docentes y los estudiantes es decir para sostener los procesos de enseñanza y aprendizaje en forma sincrónica.

La forma que encontraron para llevarlo a cabo fue a través de la integración de esas plataformas con otras existentes en el mercado de proveedores privados. (Zoom, Meet, etc.).

En Chaco, por ejemplo, la plataforma ELE ofrece lineamientos para el armado de aulas virtuales en Moodle, en tanto que en Catamarca, se brindan orientaciones y enlaces para crear espacios de intercambio virtuales a través de Google Classroom.

En Misiones, la plataforma Guacururí, que era una iniciativa que se había trabajado con anterioridad a la pandemia con un peso fuerte en el desarrollo de la modalidad de clase invertida (“Flipped Classroom”) y que estaba destinada originalmente a su aplicación en las escuelas técnicas, se acondicionó durante la pandemia para dar respuesta a todos los niveles educativos y modalidades.

La distribución de contenidos a través de plataformas digitales como en los ejemplos señalados, mostró sus limitaciones rápidamente ya que el aislamiento que produjo la pandemia de Covid 19 dejó al descubierto que el sistema educativo argentino no estaba preparado para migrar masivamente a la virtualidad y menos en los tiempos en que se propuso hacerlo, es decir, prácticamente de un día para el otro, atendiendo a la urgencia en que se tuvo que llevar a cabo este proceso.

Para entender esto, debemos considerar que como en muchos aspectos de las discontinuidades existentes en las políticas públicas en la Argentina la iniciativa de Conectar Igualdad medida en términos de distribución de dispositivos a estudiantes y docentes en todo el país con el cambio de gobierno en 2015. El cambio de orientación estuvo orientado a un formato más ligado a la propuesta de que las escuelas y no los hogares (ya que podían o no contar con conectividad) sean el centro de la propuesta promoviendo el uso de su conectividad y las herramientas tecnológicas a través del Programa Aprender Conectados teniendo como base de implementación a las propias escuelas.

En consecuencia, la propuesta de implementación de transición socio-técnica en el sistema educativo argentino quedó a mitad de camino entre una intención y la otra. Así, se llegó al momento del comienzo de la pandemia.

También, debemos recordar que las netbooks que se distribuyeron a través del programa Conectar Igualdad estuvieron destinadas a los estudiantes secundarios solamente, los de la modalidad de Educación Especial y estudiantes de profesorado terciarios quedando afuera de esa propuesta los estudiantes del nivel primario

y más aún, los del nivel inicial. Y que si, tal como venía llevándose a cabo, los dispositivos estaban en las escuelas, la disponibilización de ellos para que los alumnos/as trabajaran los contenidos y tareas desde sus casas, quedaba a criterio de las autoridades de cada una de las escuelas, sin que hubiera orientaciones claras al respecto.

La pandemia encuentra a este país en un momento bisagra entre un gobierno saliente y otro, entrante y con una política pública históricamente caracterizada por la discontinuidad de las políticas desarrolladas.

La Argentina es un país que, a diferencia de lo que sucede en Uruguay e Inglaterra se caracteriza por la falta de proyección y sostenimiento de las políticas públicas, a diferencia del Uruguay, país vecino de la misma región, en donde esta práctica de continuidad en las políticas públicas es una tradición, teniendo a Plan Ceibal como ejemplo.

En diciembre de 2019, cuatro meses antes del comienzo de la pandemia en este país, vuelve al gobierno el partido político que había llevado adelante el ambicioso proyecto de dotación de recursos a los alumnos y alumnas a través de la provisión de computadoras como fue el Plan “Conectar Igualdad”, que tenía puntos de apoyo en el Plan Ceibal, del Uruguay, pero con algunas características diferenciales que condicionaron sus resultados, tales como que se llevó adelante poniendo el foco en la provisión de dispositivos, pero sin la posibilidad de garantizar la conectividad, aspecto que sí planteaba el programa uruguayo.

El Plan “Conectar Igualdad”, lanzado en 2010 en Argentina, no se incorporó al modelo y formato de OLPC (One Laptop per child) como lo fue en el caso uruguayo, sino que tuvo una definición propia a partir de un modelo basado en la provisión de netbooks a alumnos, alumnas y docentes del sistema educativo estatal con acceso a programas y recursos pedagógicos y tuvo como principal característica de la gestión la llegada a la mayor cantidad de estudiantes posibles ya que se repartieron 4,7 millones de computadoras siendo el programa de mayor alcance de una computadora por alumno/a en todo el mundo.

Eso generó que el programa tuviera un fuerte impacto social, ya que en muchos casos, esa herramienta informática llegaba por primera vez a muchos hogares en todo el país, ampliando el efecto a todo el grupo familiar que podía hacer uso de las computadoras en contextos educativos e, incluso en espacios informales. El modelo de Conectar Igualdad había logrado un objetivo intangible de gran valor simbólico y

pragmático: el acceso de las familias de poblaciones vulnerables a su computadora en el hogar.

El gobierno que detenta el poder entre los años 2015-2019, cambió el concepto que regía desde el Plan “Conectar Igualdad” por uno denominado “Educación Digital, Programación y Robótica” (2018). En este caso, la prioridad no estuvo en la provisión de netbooks sino en dotar de recursos a las escuelas proponiéndole garantizar la conectividad en el espacio escolar, aspecto que había resultado deficiente en el modelo anterior.

En ambos casos, la crítica que se le puede hacer a los modelos descritos es que se recurrió a perspectivas simplistas a las que Morozov denominó “la locura del solucionismo tecnológico”, que refiere a la convicción que se basa en la concepción de que alcanza con introducir equipamiento tecnológico en las aulas o a los hogares (netbooks, plataformas, Apps, pizarra digital interactiva y otras) para producir un cambio cualitativo.

Y esta posición, justamente, se dio “de bruces” con la realidad cuando hubo que afrontar el desafío que planteó la pandemia para garantizar o al menos mitigar el problema de la no presencialidad orientado a la continuidad pedagógica. En los casos expuestos, la provisión de computadoras no garantiza el acceso a los contenidos y al mantenimiento del vínculo pedagógico mediado por los contenidos.

Desde la perspectiva del Ministerio de Educación de la Nación, si bien al momento del comienzo de la pandemia contó con la propuesta de una empresa privada en cuanto a disponibilizar una plataforma educativa de contenidos para la escuela secundaria que había sido adquirida por el gobierno anterior (la Plataforma TICMAS) y que por lo tanto no implicaba costo alguno, se dejó de lado justamente porque había sido contratada por la gestión anterior de diferente color político. Nuevamente, vemos cómo la discontinuidad en las políticas públicas genera que los recursos económicos aplicados al desarrollo de esta plataforma de contenidos haya sido dejada de lado y en definitiva, los recursos de la sociedad malgastados, ya no por una cuestión pedagógica, sino ideológica.

Sin embargo, y justamente por el carácter federal que caracteriza al sistema educativo argentino, la Plataforma TICMAS, si bien no fue promovida por el Ministerio de Educación nacional sí fue incorporada en forma autónoma por algunas provincias

como Chaco y Misiones, articulando sus contenidos a los de sus propias plataformas educativas (Elé y Guacurará, respectivamente).

También, llegaron a hacerlo algunas otras provincias como Mendoza, al nivel de las escuelas rurales en donde antes de la pandemia, se pensaba implementar especialmente para garantizar la continuidad educativa de los estudiantes que por razones laborales debía abocarse por ciertos períodos a trabajos temporarios de la cosecha, quienes podían seguir los procesos de aprendizaje presenciales de sus compañeros a través de la plataforma.

El nuevo gobierno, frente a esa realidad, se propuso dar respuesta a los desafíos de la continuidad pedagógica a través del Plan Federal de Conectividad Juana Manso.

El nombrado plan apuntó a recuperar aspectos que tuvo la experiencia de Conectar Igualdad como política pública, planteando la necesidad de la distribución de equipamiento tecnológico para estudiantes y docentes de todo el país como base para garantizar el derecho de acceso a la educación y a la información.

Juana Manso consistió en ser una plataforma federal educativa de acceso libre y gratuito para los alumnos y alumnas de todo el país conformada por aulas virtuales, un repositorio de contenidos abiertos, distribución de equipamiento, profundización del proceso de conectividad y una propuesta de formación y capacitación docente.

La novedad de esta herramienta consistió en la disponibilidad de un “Repositorio Federal de Recursos Educativos Abiertos” similar al que cuenta el Plan Ceibal. El repositorio citado es una propuesta colaborativa entre docentes para resguardar, organizar y poner a disposición contenidos de aprendizaje elaborados por especialistas que conforman los equipos ministeriales, pero también por los propios docentes e incluso, por organizaciones culturales de todas las jurisdicciones del país.

Los docentes podían acceder a estos recursos didácticos y tenían el valor de no ser cerrados o “enlatados” sino que podían acceder a los mismos para utilizarlo en la etapa de la secuencia didáctica que les resultara más apropiada (evaluación, exposición, cuestionario, etc.). Podían utilizar un fragmento editando el material para el mejor aprovechamiento de los alumnos/as e incluso, podían subtítularlo en otras lenguas (en la Argentina hay múltiples zonas en las que el bilingüismo es un rasgo cultural distintivo), etc.

En cuanto a la disponibilización de herramientas tecnológicas para el año 2021 se preveía la entrega de 633.000 netbooks a estudiantes de escuelas secundarias, rurales dispersas e interculturales-bilingües de todo el país y para el 2022, el proceso de adquisición de 1.000.000 de computadoras más. Por lo menos, eso es lo que estaba previsto o lo que fue anunciado oficialmente.

Hacia agosto de 2022 y en virtud de la crisis económica que padece la Argentina se llevó a cabo un recorte de 50.000 millones de pesos, entre los cuales se encontraban los recursos destinados a la compra de computadoras para avanzar en el Plan Conectar Igualdad previsto para ese año.

Además de este programa, la Argentina implementó (por Resolución del Ministerio de Educación 106/2020) el Programa “Seguimos Educando” en su formato de plataforma educativa.

Entre las acciones que se plantearon en el marco de este programa, se realizó la puesta en marcha (además de la plataforma Juana Manso) de una plataforma educativa (seguimoseducando.gob.ar) que incluía recursos de auto-aprendizaje, sugerencias para familias y docentes, películas, entrevistas, propuestas didácticas y de comunicación a través de redes sociales y herramientas de videoconferencia, propuestas para el tiempo libre y agenda de eventos “en línea”.

También, se llevaron a cabo propuestas educativas a través de recursos tecnológicos tradicionales, como la radio y la televisión. Este tipo de propuestas lo que logró, especialmente en los primeros tiempos de la pandemia y ante la necesidad de mantener la continuidad pedagógica fue garantizar que los recursos que se compartían a través de esos medios llegaran a todos con independencia del acceso (o no) a las computadoras o a la posibilidad de contar con conectividad ya que es más frecuente que las familias, (especialmente las de estratos sociales vulnerables) cuenten con disponibilidad de esas tecnologías tradicionales.

Pero se pusieron en evidencia una serie de circunstancias que, como consecuencia del lento proceso de transformación digital educativa que se llevaba a cabo en la Argentina, que en los años previos a la pandemia, venían siendo llevados a cabo a través de un proceso largo pero sin resultados significativos.

Por un lado, esto se debió a la dificultad evidenciada en la formación digital de los docentes por un lado y por otro, al acceso a Internet en forma sistemática, aspectos (ambos) que habían sido dos de los grandes “talones de Aquiles” del Programa

Conectar Igualdad. No alcanzaba con que los docentes y los estudiantes contaran con una netbook, también deberían formarse para darle un uso apropiado potenciando a la herramienta en función de los contenidos que se quieren enseñar.

Frente a esto, el Instituto Nacional de Formación Docente, dependiente del Ministerio de Educación, organizó cursos destinados a que los docentes aprendieran a usar en forma eficiente las herramientas digitales.

Por otro lado, pensando en las comunidades educativas sin acceso a Internet (en situación de aislamiento, ruralidad y contextos de alta vulnerabilidad social) se previó la producción y distribución de material impreso en el formato de cuadernillos que les llegaba a los estudiantes a través de los propios directivos y docentes que se acercaban hasta sus hogares o debían ser retirados en las escuelas o incluso en estaciones de servicio y otros comercios de cercanía en los primeros días del aislamiento social, al que denominamos de “shock inicial”.

Al comienzo de la pandemia, las únicas jurisdicciones que contaban con plataformas educativas eran: CABA, Mendoza, Misiones, Neuquén y Santa Fé.

Debido a que fueron “pensadas para los tiempos de presencialidad”, nunca fueron concebidas como herramientas que reemplacen a las clases presenciales, sino como complemento de ellas. Diferente fue lo que determinó en el resto de las provincias el comienzo de la pandemia y el consecuente aislamiento social que provocó.

Las provincias que desarrollaron plataformas luego de iniciada la pandemia fueron las de Buenos Aires, Chaco, Córdoba, Formosa, La Pampa y Tierra del Fuego, con la particularidad de que los documentos digitales podían ser descargados para trabajar de forma *offline* (Cardini et al, 2020).

La posibilidad de trabajar con contenidos “offline” resulta de significativa relevancia teniendo en cuenta que una parte importante de los estudiantes argentinos no cuenta con wifi en su hogar. Por lo cual, contar con la posibilidad de descargar los contenidos en su computadora o incluso en los teléfonos celulares resulta importante para que los estudiantes elaboren los trabajos aún en condiciones de falta de conectividad y puedan vincular lo trabajado con la plataforma cuando se encuentren en un espacio con wifi disponible o libre.

En el caso de los portales de las provincias de Chubut, Río Negro y Salta, las mismas enlazan los contenidos de “Seguimos Educando” y en algunos casos complementan con contenidos propios.

En tanto, en las provincias de Corrientes y Jujuy, dichos gobiernos provinciales firmaron convenios para que los estudiantes tuvieran acceso a la plataforma *Educalatina*.

Como fue expuesto en esta apartado, la descentralización educativa de la Argentina, tuvo su correlato en una evidente heterogeneidad entre las políticas públicas implementadas en cada una de las jurisdicciones del país, en función de procesos previos que se estaban llevando a cabo antes de la pandemia y a la forma en que reaccionaron frente al desafío de dar respuesta a la continuidad pedagógica.

Eso también, determinado por las condiciones estructurales de pobreza y desigualdad social que caracteriza a la Argentina.

PEDAGOGÍAS ALTERNATIVAS

En Argentina, a partir del 19 de marzo de 2020, se han implementado políticas públicas orientadas a continuar el proceso de enseñanza y aprendizaje para la continuidad pedagógica en el contexto de pandemia para una población escolar de más de 13 millones de alumnos y alumnas.

Para ello, se implementaron desde el Ministerio de Educación Nacional y de los gobiernos provinciales diferentes acciones tanto a través del uso de recursos pedagógicos que requieren de conectividad a Internet como de la utilización de otros recursos con formatos más tradicionales como la televisión pública o la radio.

En general y de acuerdo con las entrevistas realizadas fueron pedagogías y recursos puestos a disposición de los docentes y los estudiantes que no fueron promovidas desde las escuelas y que, finalmente, a pesar de haber estado disponibilizados, la apropiación y consumo de los contenidos provistos quedaron a criterio de las familias para su utilización sin apoyatura de la escuela.

El motivo de esta negativa a utilizar estos recursos didácticos disponibles en general, y de acuerdo con las referencias de los docentes entrevistados, se debió a que los docentes argentinos son muy personalistas y prefieren que sus estudiantes trabajen con materiales elaborados o “curados” por ellos mismos, lo cual no habilitaba al uso de materiales educativos provistos por las plataformas nombradas y tampoco en los otros formatos que a la vez, no necesariamente se compatibilizaban con los contenidos que el docente tenía previsto abordar con sus alumnos.

Sin embargo, el trabajo que surge en el nuevo escenario de educación remota que requiere del uso de plataformas tampoco resultaba fácil dado que más allá de que el Plan Conectar Igualdad había generado un acceso importante de los alumnos/as a los dispositivos a través de las laptops entregadas a los estudiantes secundarios, los problemas de conectividad, aun con progresos evidentes, no alcanzaba para cubrir la nueva y casi universal demanda en el contexto de pandemia.

Para entender mejor la problemática del acceso a la conectividad por parte de los estudiantes y docentes al momento del comienzo de la pandemia, vale la pena recurrir a documentos oficiales que surgen de los relevamientos llevados a cabo durante la implementación del operativo "Aprender 2018" casi dos años antes del surgimiento de la pandemia que señala que el 19,5 % de los estudiantes de 6º año del nivel primario no tiene Internet en su hogar tomando como referencia al país en su totalidad.

Volviendo a retomar la premisa inicial respecto de la descentralización y la heterogeneidad propias del sistema educativo argentino, si el análisis lo hacemos al nivel de cada una de las provincias, las brechas de conexión entre provincias son muy pronunciadas tal como se indicó anteriormente. En algunas jurisdicciones, más de un tercio de los estudiantes no tienen conectividad, esos son los casos de Santiago del Estero (41%), Formosa (38,1%), Catamarca (35,3%), Misiones (34,8%), San Juan (35%) y Corrientes (33,3%).

En el otro extremo, para caracterizar la desigualdad propia de este país, están aquellas provincias que presentan un escenario completamente opuesto, donde menos del 10% de los alumnos no cuentan con Internet en sus casas: Ciudad Autónoma de Buenos Aires (6,5%), La Pampa (7%) y Tierra del Fuego (7,5%), es decir, que estaban mejor preparadas para afrontar el desafío de la educación a distancia.

Esta heterogeneidad evidente hace que la brecha digital entre los estudiantes del mismo país se vea determinada por la territorialidad y el condicionamiento que eso genera en términos de políticas públicas asociadas a ello. En el primer grupo se encuentran las provincias que más altos niveles de pobreza tienen en el país, mientras que las segundas, presentan un escenario opuesto.

Mientras que las provincias que conforman el primer grupo cuentan con índices de pobreza cercanos al 39%, los de las segundas son del 15% en la ciudad de Buenos Aires y del 24% en Tierra del Fuego.

Si ese mismo análisis lo hacemos en el nivel secundario, el porcentaje de los estudiantes que no cuentan con acceso a Internet baja al 15,9% de los mismos dado que muchos de ellos cuentan con teléfonos celulares a través de los cuales pueden conectarse a través de los datos.

Ninguna provincia supera el tercio de estudiantes de nivel secundario sin Internet en su hogar, pero nueve de ellas se encuentran en porcentajes que superan el 25%: Salta (29,7%), Catamarca (29,5%), Formosa (29,5%), Misiones (29,4%), Corrientes (28,9%), Jujuy (28,7%), San Juan (27,8%), Santiago del Estero (26,8%) y Chaco (26,1%). En el otro extremo, las provincias con resultados representativos con menos del 10% de estudiantes de nivel secundario sin Internet en sus hogares son La Pampa (5,1%), Ciudad de Buenos Aires (7,2%) y Tierra del Fuego (7,5%).

Si bien en la Argentina hubo un progreso significativo en relación a la cantidad de hogares con acceso a Internet ese crecimiento no esconde inequidades producto de las diferencias entre las provincias, condicionado por la autonomía y los recursos con los que cuentan y/o que asignan para mejorar esas condiciones.

En el nivel secundario, el acceso a internet resulta ser más generalizado y probablemente tenga que ver con la necesidad de los adolescentes de conectarse con sus pares en contextos informales de comunicación y uso de redes sociales. De hecho, uno de los medios a través de los cuales los estudiantes secundarios accedían a Internet para la realización de las tareas escolares en el contexto de pandemia era a través de los teléfonos celulares con abonos para el uso de datos móviles ya que es lo que habitualmente les permite mantener la vinculación social y el uso de las redes sociales, tan importantes para su vida social. Y en el caso de la pandemia, muchos estudiantes lograron seguir vinculados a la escuela, gracias a la posibilidad que les brindaba el uso de su teléfono celular.

Eso constituye un antecedente previo, no determinado por la gestión de políticas públicas sino por las estrategias individuales, que promueve el acceso a Internet por parte de los estudiantes también, si se piensa en función de un uso escolar de ese acceso a Internet en condiciones de conectividad plena o al menos hasta que le duren los datos móviles si no cuentan con acceso a la conectividad a través del wifi.

Por otra parte, el acceso a la tecnología está marcadamente determinado de acuerdo al estrato social de origen de los estudiantes.

El operativo “Aprender 2018” también consultó a los alumnos de 6° año del nivel primario sobre el acceso a una computadora en sus hogares.

El 76,6% afirmó tener computadora en su vivienda. Sin embargo, la brecha entre los alumnos de nivel socioeconómico más alto y el más bajo es de 70 puntos porcentuales. Si hacemos el análisis a nivel de lo que ocurre entre las provincias, las que presentan menor acceso a la tecnología, como Formosa y Santiago del Estero, esta diferencia es de casi 80 puntos, es decir, 10 puntos porcentuales más alto que la media.

En el nivel secundario, de acuerdo a los registros de las pruebas “Aprender 2017”, el 86% de los estudiantes respondió que tenía acceso a una computadora en su hogar. En este caso, la brecha asociada al nivel socioeconómico de los estudiantes del último año de la secundaria es de 44 puntos porcentuales

Frente a los desafíos que plantea la educación a distancia y en particular la continuidad pedagógica en tiempos de pandemia, las diferencias en las limitaciones de conectividad dieron origen a distintas estrategias.

Hay provincias que se basaron en la priorización de las tecnologías digitales y otras que combinaron la virtualidad con la difusión de contenidos propios por televisión y radio y hasta por medio de cuadernillos analógicos de formato material.

Formosa y Catamarca, por ejemplo, se apoyaron fuertemente en la difusión de materiales educativos a través de la televisión.

En La Pampa, Tucumán y Santiago del Estero, diversos contenidos llegaron a los estudiantes de escuelas rurales a través de la radio.

Provincias como Buenos Aires, Neuquén y Santa Fe combinaron la producción de contenidos digitales e impresos, y desarrollaron e imprimieron cuadernillos propios con actividades para los diferentes niveles educativos y modalidades.

En Santa Cruz produjeron y distribuyeron cuadernillos para los alumnos de escuelas técnicas.

El programa “Seguimos Educando” publicó nueve cuadernillos de distribución gratuita que fueron entregados a aquellos estudiantes que no accedían a la tecnología o no poseían conectividad.

Con el objetivo de asegurar la llegada de este material a todos los puntos del país los mismos también estuvieron disponibles en comercios y supermercados de cercanía, que de acuerdo con las medidas de aislamiento social establecidas por el gobierno nacional estaban habilitados a tener abiertas sus puertas para el aprovisionamiento y en

este caso, se usaron para que les resultara más cómodo a las familias acceder a esos materiales si la escuela se encontraba alejada de su hogar.

Es en este tipo de situaciones donde se pusieron más claramente de manifiesto las diferencias socioculturales entre los grupos sociales. Mientras en determinados ámbitos, las clases se mantuvieron en forma virtual a través de diferentes plataformas (públicas y/o privadas), videoconferencias a través de Zoom, tareas asignadas en Classroom, etc., en los casos de los estudiantes de las zonas desfavorecidas estuvo principalmente en el sostenimiento de las clases a través de estos materiales impresos y focalizado, pero también en esos casos hubo que atender a la provisión de viandas alimentarias que garantizaran las necesidades básicas.

Eso hizo que, especialmente en los primeros meses de la pandemia, la gestión institucional estuviera focalizada en ello, antes que en el plan de desarrollo curricular o el seguimiento académico de los aprendizajes de las y los estudiantes.

En Argentina, al menos ocho millones de personas reciben asistencia alimentaria de los cuales tres millones son niños, niñas y adolescentes que comen en la escuela y en merenderos. Por eso, al momento del cierre total de los establecimientos educativos durante 2020 por la pandemia de coronavirus la discontinuidad de las clases presenciales condicionó la posibilidad de que los alumnos/as recibieran los alimentos en las escuelas como lo hacen habitualmente, un servicio que fue reemplazado por la entrega de alimentos, muchos de ellos de una calidad inferior de nutrientes a la necesaria en la edad escolar.

Del mismo modo, si bien la prioridad estuvo puesta en el mantenimiento del vínculo de los docentes con los alumnos/as desde el discurso oficial, este dependió más de las iniciativas particulares de los docentes y directivos de las escuelas que de los lineamientos que pudieran emanar de los organismos oficiales que no existieron. Muchas veces, fueron los mismos docentes los que se encargaron de la provisión de las comidas o de los cuadernillos con la intención de mantener la comunicación con las familias de los alumnos/as.

Más allá de estas estrategias puestas en juego nos interesa analizar y poner el foco en la respuesta que el sistema educativo argentino ofreció al desafío de la pandemia, desde el proceso de plataformización que se dio en la Argentina y las diferentes opciones que fueron ofrecidas tanto a nivel nacional como a nivel de cada una de las jurisdicciones.

7.c) Gestión escolar y práctica docente durante la pandemia

Si entendemos como “errática” a la política pública desarrollada por el sistema educativo argentino, en que los recursos puestos a disposición por el Estado (en términos de plataformas educativas o programas de televisión) fueron subutilizados y en principio (en teoría), solamente por quienes no tuvieron otra alternativa al no disponer de recursos propios, aun mayor se evidenciará esta heterogeneidad al nivel de la implementación de las estrategias en el aula por parte de los y las docentes.

Para entenderlo mejor, tenemos que hacer foco en un cuerpo docente que con diferentes perfiles, “hizo lo que pudo” frente a la necesidad de continuidad pedagógica, con directivas poco claras desde los niveles de decisión superiores pero incluso al nivel de las escuelas.

En términos generales, los docentes argentinos no cuentan con instancias de formación orientadas a la generación de cambios tecnológicos en las aulas y mucho menos, a la implementación de instancias de educación híbrida de enseñanza sincrónica y asincrónica, aprovechando los recursos que la tecnología brinda y que requería el contexto de aislamiento social.

Al enfrentarse al desafío planteado por la pandemia y ante la necesidad de mantener y sostener el vínculo con los estudiantes en ese contexto, los docentes apelaron a diferentes estrategias con mayor o menor acompañamiento de la escuela a la que pertenecían y, en general, a partir de sus propias iniciativas personales.

En ese sentido, y a partir de las entrevistas llevadas a cabo, se percibe que hubo diferencias significativas entre las estrategias de los docentes que se desempeñaban en el ámbito de la educación pública y la privada, condicionadas sobre todo a partir de los lineamientos de los equipos directivos de cada una y que estaban condicionadas por las dinámicas propias de la demanda de las familias frente al pago directo o no del servicio educativo que lleva a que las expectativas y exigencias para con los docentes y las escuelas, cambien.

Alejandra P., docente de la escuela estatal 13 del Distrito Escolar 9 señala que hubo un proceso que ella misma y por sus propios medios fue experimentando al tratar de establecer los vínculos con las familias de sus alumnos/as dado que no recibía instrucciones claras desde la dirección de la escuela: *“Yo nunca me había manejado por whatsapp (para vincularme con las familias), de hecho después no lo volví a hacer. Ahí,*

*el mail quedó instalado. En principio fue por mail, ahí aparecen todos los problemas que tienen que ver con el acceso a la conectividad (no míos, sino de los pibes). Si bien es una escuela pública que tiene una población que gran parte es de clase media, hay otra parte que no y que no tenían Internet en la casa. Empezamos por mail, pero después un montón de familias no entendían muy bien el mail, les tuve que enseñar a usar el mail. Había familias que escribían todo el mail en el adjunto”.*³²

Eso fue cambiando a medida que transcurrían las semanas y los meses, y plantea que, más adelante *“En abril 2020 abrí un Instagram. Les subía videos. Eso fue mutando, al principio cosas sueltas. Después les subía los videos de la semana y el mail fue mutando a Drive. Elegí Instagram porque era una herramienta que las familias conocían. Los mails no los sabían usar, pero las redes sociales sí. Además, me facilitó mucho el chat de Instagram. Nos mandábamos videos, saludos, etc.”.*³³

En contraste con ello, los otros entrevistados, los que se desempeñan en escuelas privadas fueron más precisos en relación con el proceso que les propusieron los directivos a los docentes ya que, en general, venían transitando un trabajo previo orientado a instalar las tecnologías de la información y la comunicación en las aulas, sin imaginar que en algún momento deberían apelar a la utilización de esos recursos en contextos de aislamiento y con todos los integrantes de la comunidad educativa manteniendo el vínculo pedagógico desde sus hogares.

En el caso de Alberto M., Presidente de la Fundación que desarrolla el proyecto educativo del Instituto Joaquín Camaño de La Rioja, su relato es claro respecto del proceso que ese instituto secundario tuvo en relación con el proceso de formación tecnológica que antecedió a la llegada de la pandemia y la necesidad de implementar en forma urgente la transformación digital educativa: *“En el 2017 desarrollamos nuestro proyecto de colegio secundario con herramientas tecnológicas dando soporte a la actividad educativa. Por un lado a la parte administrativa (como lo tienen la mayoría) pero fuertemente, también apoyando a la parte curricular. El proyecto es innovador en el medio y un poco nos costó justificar el proyecto ante el Ministerio de Educación (provincial). Se entendía que iba a ser una educación semi presencial y que íbamos a sacrificar un poco los tiempos formales y curriculares. Demostramos que no, que la tecnología venía a sumar en forma virtuosa lo que se daba en aula, tener contenido en*

³² Alejandra Pryluka, docente de la escuela estatal 13 del Distrito Escolar 9

³³ Alejandra Pryluka, docente de la escuela 13 DE 9 (CABA)

*línea, homogeneizado, poder complementarlo con videos, actividades prácticas y de autoevaluación nos iba a dar un plus. Empezamos a crear una cultura con los docentes, con los alumnos y con los padres. Entonces, esto nos agarró en pandemia con una cierta experiencia en el manejo de la tecnología. Los contenidos en línea ya los teníamos. Por supuesto, tuvimos que hacer una adaptación de algunos contenidos reduciendo los tiempos y teniendo que ser más precisos en los contenidos”.*³⁴

Este caso, presenta claramente la forma en que esta escuela tuvo que lidiar con los preconceptos del sistema educativo formal de la provincia de La Rioja para lograr los cambios que se proponían ya que se resistía a lo tradicional de las clases presenciales, desconfiando de las ventajas comparativas de la educación “híbrida”.

En otro caso, el Lic. Claudio Tolchinsky, Director General de la Escuela Marc Chagall de CABA señala respecto de los procesos de apropiación tecnológica de los docentes en relación al trabajo que venía desarrollando la escuela que dirige y que se asemeja al ejemplo anterior: *“Nosotros, por el acuerdo que tenemos con ORT Argentina contamos con la plataforma de campus virtual desde el 2018. Entonces, ya teníamos un ejercicio y una disciplina respecto del uso de ese espacio, así que eso fue clave”.*³⁵

Sin embargo, y más allá de que esa era una política institucional claramente orientada a la transición socio-técnica, los docentes, al verse enfrentados a la necesidad, urgencia y obligatoriedad en el uso de los recursos tecnológicos, no les resultó fácil ya que no venían haciendo un uso frecuente de los espacios que la escuela les brindaba: *“Lo que apareció como gran diferencial (con la llegada de la pandemia) fue básicamente, entre los docentes, quiénes tenían una formación informática más desarrollada que otros, más creatividad, estar más despiertos, más afín con una forma de trabajo que para muchos fue muy dificultosa. Nosotros tuvimos varios casos de docentes que no pudieron adaptarse. Fue un tema de experiencias previas y también, generacional. Una cosa son los docentes considerados nativos digitales, que hay un montón porque hay muchos docentes jóvenes que no tuvieron ningún problema en compartir pantalla, en sumar recursos como Kahoot hasta lo que se te ocurra porque naturalmente así lo manejaban y otros, que tuvieron una lucha totalmente desigual respecto de cómo manejarse con las nuevas tecnologías. Eso impactó en los resultados*

³⁴ Alberto Moltini, Presidente de Instituto Joaquín Camaño (La Rioja)

³⁵ Claudio Tolchinsky, Director Ejecutivo escuela Marc Chagall (CABA)

*de aprendizaje. Por eso tuvimos que hacer rotaciones de docentes que estaban más preparados y que tuvieron que hacerse cargo de dos grados”.*³⁶

Mirando en forma retrospectiva respecto de lo sucedido durante “el año que aprendimos en pandemia”, en mayo de 2021 el “Observatorio de Argentinos por la Educación” en una investigación llevada a cabo por Víctor Volman y Federico Braga de dicha organización y por Melina Furman, investigadora de la Universidad de San Andrés, plantea algunas conclusiones respecto al vínculo educativo y la experiencia pedagógica de esta etapa que definimos como “el año que aprendimos en pandemia”.

La investigación, llevó por título: “Vínculo educativo y experiencia pedagógica en la reapertura escolar” y puso el foco en el proceso que se vivió al interior de la escuela primaria para ver cómo fue la experiencia de trabajo con diferentes recursos tecnológicos orientados a mantener la continuidad pedagógica en un contexto de bimodalidad, pero preferentemente de enseñanza remota ya que la presencialidad en la Argentina se retomó hacia finales del 2020 y con la modalidad de “burbujas” por grupos/grados.

A través de una encuesta se intentó conocer cuáles fueron los recursos que las escuelas pusieron en juego para poder mantener las clases no presenciales.

La información refleja que el 34,1% de las escuelas utilizaron material impreso, el 28,8% optó por material digital, como por ejemplo envío de textos y actividades en formato PDF, el 19,6% optó por clases en vivo por videollamada (Zoom, Meet, etc), el 8,0% optó por utilizar una plataforma escolar (Google Classroom, Moodle, etc)

La lógica implícita que se puso en juego durante ese primer año de pandemia, fue la de mantener básicamente la concepción del apego al currículum.

Es decir, que la continuidad pedagógica estuvo basada en la lógica del seguimiento de los planes de estudio ya existentes y con materiales y recursos didácticos que no priorizaron ni pudieron dar lugar al uso de plataformas educativas para cumplir con esos contenidos.

Por el lado de los contenidos escolares, las recomendaciones emanadas por el Ministerio de Educación de la Nación se concentraron especialmente en el “recorte de contenidos” priorizando los considerados como esenciales para cada grado o ciclo escolar pero sobre todo en la propuesta de flexibilización de la exigencia por parte de los docentes en relación con las expectativas de logro de los estudiantes.

³⁶ Claudio Tolchinsky, Director Ejecutivo escuela Marc Chagall (CABA)

En este caso, las directivas dadas por los ministerios de educación jurisdiccionales hacia las escuelas eran que las condiciones para la aprobación y acreditación de los cursos fueran más laxas o que se extendieran los plazos para la aprobación de un curso postergando esa instancia hasta comienzos del año siguiente, es decir en febrero/marzo de 2021.

Esas condiciones excepcionales, dieron lugar a que en diferentes jurisdicciones se plantearan otras, diferentes de las tradicionales de evaluar y acreditar los aprendizajes, así como nuevas modalidades para medir y orientar las trayectorias educativas de los estudiantes, en forma particular en cada una de las jurisdicciones.

Tal es así que en la Argentina se decidió que la evaluación de los saberes por parte de los estudiantes dejara de lado (salvo en el último año de la escuela secundaria por la necesidad de acreditar los saberes orientado a la finalización de un ciclo) la modalidad de calificación numérica para dar lugar a una evaluación de corte conceptual, a través de un informe, que se rigió por tres categorías de evaluación:

1) Trayectoria Educativa Avanzada: Se aplicó en los casos en que las escuelas y los estudiantes pudieron sostener la continuidad pedagógica de forma fluida.

2) Trayectoria Educativa en Proceso: Se considera en aquellos casos en que la continuidad pedagógica tuvo interrupciones y/o una baja o nula devolución por parte de los estudiantes de las actividades enviadas por los y las docentes.

3) Trayectoria Educativa Discontinua: Esta situación refiere a los y las estudiantes cuyas trayectorias educativas se vieron interrumpidas en forma prácticamente total durante la pandemia. Para esos casos, se consideró una “promoción acompañada” durante el año 2021.

Es válido advertir que en relación con las estrategias implementadas en el contexto de pandemia, los recursos tecnológicos han tenido muy poco impacto en el aprendizaje, principalmente porque como se señaló oportunamente, “no alcanza con dotar de ordenadores la escuela, sino que es preciso darle un sentido pedagógico a esta infraestructura y a estos recursos informáticos” (Cobo, 2016)

En este sentido, es importante considerar que más allá de contar con dispositivos tecnológicos o plataformas educativas, tanto los docentes como los estudiantes tuvieron muchas dificultades para adaptarse a un contexto nuevo e inesperado orientado a sostener la continuidad pedagógica pero cambiando las formas de enseñar y aprender conocidas.

Ello por muchas razones, entre ellas, fundamentalmente, las expectativas de los estudiantes en relación con los estudios presenciales que involucran factores sociales y de experiencia de vida que no están presentes en la educación a distancia o que resultaron sumamente difíciles de lograr en el contexto de aislamiento y educación “híbrida”.

Esta última, hubiera requerido en el caso de los estudiantes argentinos haber adquirido determinadas competencias vinculadas con las habilidades blandas que no habían sido trabajadas previamente en las escuelas, tales como el desarrollo de una mayor auto-disciplina y exigencia personal (tal como vimos que se planteaba en Gran Bretaña como un objetivo específico de la escuela la adquisición de competencias en el manejo de recursos tecnológicos destinados a su posterior inserción en el mundo laboral).

En el caso de los estudiantes de los niveles inicial y primario, hubiera sido necesaria una mayor presencia de sus padres en el acompañamiento de estos procesos educativos para que esos procesos de aprendizaje resultaran exitosos.

La modalidad virtual requiere que los niños/as y adolescentes aprendan a hacerlo en forma organizada, con una agenda clara y que incorporen rutinas y competencias tales como administrar el tiempo de estudio, adquirir la concentración necesaria para estudiar y desarrollar las tareas escolares que se le proponen en forma autónoma sin la mirada constante y el seguimiento personalizado que sostiene un docente en la clase presencial.

A diferencia de otros contextos como podrían ser el de Gran Bretaña y el de Uruguay, los docentes argentinos se vieron en la obligación de capacitarse en forma autónoma en la producción de recursos educativos apropiados para la educación a distancia, siendo que nunca se habían visto en la necesidad de adaptar la enseñanza presencial ni se los había capacitado orientados a la educación híbrida.

A su vez, en este trabajo ponemos foco en las posibilidades y/o limitaciones de los estudiantes pertenecientes a sectores vulnerables por el impacto negativo que tuvo la pandemia en relación con la pérdida de la presencialidad ya que son los que más la necesitan. Lo mismo con respecto a los adolescentes, quienes necesitan del marco social que la escuela les provee.

La educación remota condicionó la asistencia a clase que brinda una serie de oportunidades de interacción en ambientes mediados por la presencia de un adulto que hace las veces de motivador y facilitador de los aprendizajes (bibliotecas, laboratorios, clases que promueven la socialización con pares de diferentes orígenes, géneros o antecedentes sociales y culturales). Estos aspectos, fundantes del acto de aprender están ausentes en sus contextos familiares siendo que sus padres en muchos casos no estaban presentes en el hogar o, si lo estaban, no contaban con los tiempos, los conocimientos y/o las competencias adecuadas para asistirlos, en caso de ser necesario.

La precariedad de los recursos institucionales y la falta de tiempo para la planificación de la enseñanza a través de plataformas digitales (desconocidas hasta ese momento para la mayoría de los docentes o utilizadas previamente como herramientas complementarias a las actividades presenciales pero no para uso exclusivo del proceso de enseñanza y aprendizaje) han generado situaciones muy diversas en función de las instituciones educativas en las que se desempeñaban, de los estratos sociales a los que pertenecen y, también, en relación con la disposición en términos personales de herramientas y recursos tecnológicos así como de niveles de conectividad requeridos como de acceso a la capacitación en el uso de esas herramientas para poder mantener la continuidad pedagógica con sus alumnos/as.

Al estar abrumado por el tiempo de implementación de las nuevas estrategias de enseñanza, debido al grado de inmediatez en el que se implementaron los cambios producto del efecto de la pandemia, los docentes se han visto obligados a responder con múltiples y variadas propuestas que fueron planificadas y probadas al mismo tiempo en que debían ser ejecutadas (IESALC, 2020).

Es decir, que en este proceso de urgencia en las tomas de decisiones pedagógicas se “dieron vuelta” los principios de secuenciación tradicionales y teóricamente concebidos en relación con la planificación y la programación didáctica, lo cual constituyó un contexto estresante para el cual los docentes no tuvieron tiempo de prepararse ni encarar en forma responsable y profesional.

Las estrategias didácticas que los docentes pusieron en juego por momentos requirieron de más imaginación y estrategias personales que por las directivas que podían emanar de los organismos oficiales o bien de sus superiores en las escuelas.

“El gobierno de la ciudad (de Buenos Aires) no habilitó nada para que los pibes pudieran tener conectividad. No permitía que las computadoras de la escuela se las diéramos a los pibes y nosotros se las dimos. Decidimos romper esa norma”³⁷.

Al mismo tiempo, y en el contexto de trabajo en los hogares, muchos docentes tuvieron que afrontar el mismo desafío que el resto de los trabajadores: acompañar a sus propios hijos en los procesos de aprendizaje por vía remota que estaban llevando a cabo, en los mismos tiempos en que ellos lo hacían.

*“Hasta mayo o junio me costaba mucho hacer encuentros sincrónicos porque estaba muy complicada con mi hijo. Por eso la clase la hacíamos a las 6 de la tarde cuando le ponía una película. Pero no eran “encuentros de clase”. Una o dos veces por semana leíamos novelas. Yo les leía y charlábamos sobre la novela. Las clases no eran obligatorias porque yo sabía que muchos pibes no tenían conectividad”.*³⁸

Desde la perspectiva de Enrique M, en el Instituto Caamaño de La Rioja *“Nuestros docentes venían de una cultura tecnológica, de brindar soporte a través de plataformas, tutorías y demás. Lo que más tuvimos que prepararlos en estas clases que pasaron de ser de presenciales a virtuales en que la pedagogía es distinta. En donde la motivación era fundamental, donde cumplir con estas secuencias pedagógicas, tenían que ser muy contundentes, muy motivadoras.”*³⁹

En la concepción que plantea este directivo acerca de la importancia de la motivación se reconoce que las condiciones de la enseñanza durante la pandemia dieron lugar a nuevas perspectivas acerca de cómo manejar los tiempos de las clases y de cómo hacer uso de las herramientas tecnológicas y los nuevos formatos para presentar los contenidos.

Este nuevo contexto permitía o habilitaba nuevas formas de vinculación entre los estudiantes y los contenidos presentados por los docentes que en muchos casos constituyeron facilitadores de manejos autónomos de los tiempos escolares que ya no estaban regidos por las horas de clase propias del formato escolar y que incluso favorecieron a los estudiantes que necesitan otros tiempos para apropiarse del conocimiento.

Al respecto, Alberto M señala que *“A las dos horas de haber terminado la clase quedaba en la agenda del alumno la clase grabada. Ese era el compromiso de calidad*

³⁷ Alejandra Pryluka, docente de la escuela 13 DE 9 (CABA)

³⁸ Alejandra Pryluka, docente de la escuela 13 DE 9 (CABA)

³⁹ Alberto Moltini, Presidente de Instituto Joaquín Camaño (La Rioja)

*que teníamos. A las dos horas, ya sea el docente o el soporte tecnológico, subía la clase a un canal propio de Youtube, por lo cual a las dos horas el alumno la podía recrear a la clase. Nosotros sabemos que hay muchos alumnos, por sus características, que no pueden seguir una clase al ritmo que la clase tiene. En ese sentido, alcanzamos un gran salto de calidad respecto de los alumnos integrados”.*⁴⁰

Sin nombrarlo, este directivo da cuenta de que la escuela Caamaño propuso a sus estudiantes la modalidad de vincular las clases sincrónicas con formatos como el de la clase invertida, en la que el propósito, tal como fueran planteados por Jonathan Bergman y Aaron Sams (sus ideólogos) es que siendo que los materiales educativos se encuentran disponibles en la plataforma o campus del colegio, surge la pregunta acerca de por qué todos los estudiantes tenían que acceder a la clase al mismo tiempo y no podían hacerlo en los tiempos y el lugar en el que se sintieran más cómodos.

Esta modalidad, que en este colegio surge a partir de la iniciativa del directivo y que está alineada con la transición socio-técnica nos permite ver cómo la educación híbrida y el aprendizaje ubicuo, que se pusieron de manifiesto durante la pandemia un poco por iniciativa y otro poco por necesidad de supervivencia, contiene elementos fundamentales para pensar una educación del siglo XXI en la que los espacios y tiempos escolares sean más flexibles.

Universidad de
San Andrés

⁴⁰ Alberto Moltini, Presidente de Instituto Joaquín Camaño (La Rioja)

8. Análisis comparativo de los Casos

En este trabajo de investigación hemos estudiado la manera en que tres sistemas educativos seleccionados (el inglés, el uruguayo y el argentino) enfrentaron el desafío de la continuidad pedagógica a través de diferentes tecnologías y estrategias frente a la necesidad de incorporar la educación remota de un día para el otro como consecuencia de la pandemia de Covid 19 entre marzo de 2020 y la misma fecha de 2021.

En este capítulo, el propósito es retomar los aspectos que se describieron en forma pormenorizada en los capítulos dedicados a la presentación de los tres casos de los sistemas educativos analizados.

El objetivo del mismo es recuperar mediante el método comparativo de los casos cuáles fueron las acciones más adecuadas y que alcanzaron mejores resultados, a partir del análisis de las siguientes dimensiones:

- a) Qué condiciones estructurales de los sistemas educativos estudiados dieron lugar a que cada uno de ellos enfrentara la pandemia en las mejores condiciones posibles, en función de los grados de centralización/descentralización que los caracteriza.
- b) De qué manera cada uno de los sistemas se preparó en términos de transición socio-técnica para encarar los desafíos que se les presentaron al momento del inicio de la pandemia o instancia de “shock inicial”.
- c) Cuáles fueron las propuestas de plataformización e implementación de herramientas y recursos tecnológicos para sostener la educación a distancia obligada por la pandemia.
- d) Qué pedagogías alternativas se pusieron en juego en cada uno de los casos más allá de las previsiones de los organismos oficiales para sostener la continuidad pedagógica.
- e) Cómo se dieron a nivel de las aulas la gestión pedagógica y las prácticas docentes.

8. a) Condiciones estructurales de los sistemas educativos.

Para poder establecer las diferencias existentes entre la gestión llevada a cabo por cada uno de estos países en la pandemia, debemos partir de la consideración acerca de las condiciones estructurales de los sistemas que favorecieron o no el proceso de adaptación a este nuevo desafío.

Para ello, la decisión fue poner el foco en el grado de descentralización/centralización de sus sistemas educativos que les sirvieron para dar respuestas a la problemática de la vinculación pedagógica y social entre los/las docentes y los alumnos/as para sostener la continuidad educativa.

A partir de ello, debemos destacar a Inglaterra con un sistema educativo que de los tres analizados alcanza un alto grado de descentralización y de autonomía estructural en los distintos niveles (llegando incluso al nivel de las escuelas en forma explícita) y que fue establecida con mucha anticipación al comienzo de la pandemia lo cual favoreció la toma de decisiones.

Al traducirse al nivel de las escuelas por ejemplo en términos de las decisiones administrativas (en cuanto al financiamiento, por ejemplo) tuvo un alto impacto sobre las iniciativas que se tomaron en los diferentes niveles al momento del cierre de las escuelas, por ejemplo, en relación con la autonomía que contaron los directivos en la elección de las plataformas más adecuadas para darle continuidad pedagógica a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para eso, fue también muy importante, además de la autonomía con la que cuentan los directivos y docentes ingleses, las capacidades tecno pedagógicas de los mismos como consecuencia de los procesos de formación docente continua con la que cuentan y que son bien tenidas en cuenta por las autoridades educativas.

Esta autonomía preexistente favoreció la posibilidad de dar una respuesta más rápida y eficiente a la necesidad de las escuelas al contar, en general, con recursos tecnológicos (dispositivos tecnológicos y plataformas educativas) que les permitieran sostener la educación a distancia en un lapso más breve que es lo que requería la situación.

Se observa, a partir de lo investigado, que el sistema educativo inglés sostuvo su histórica y determinante autonomía institucional en la gestión administrativa y en las cuestiones decisionales. Al mismo tiempo, y en este particular período estudiado se da una creciente (aunque no impuesta) centralización en la definición de los contenidos curriculares que hacen que frente a las propuestas de los organismos centrales, se disponibilizaron contenidos unificados para todo el territorio del país.

La plataforma de la BBC de Londres estaba al alcance de todos los docentes y estudiantes en forma gratuita y para todas las escuelas con los contenidos curriculares que cumplían estrictamente con los diseños curriculares vigentes para todo el país. Fue

esta, una de las diferentes propuestas que se ofrecieron a las escuelas, pero que no constituyeron la preferencia de los docentes y directivos.

Muchos de ellos optaron por el uso de plataformas que responden al modelo de Learning Management System (LMS) o Sistema de Gestión de los Aprendizajes (SGA), siendo Seesaw la más conocida.

Más allá de la centralidad del currículum, las autonomías regionales y al nivel de las escuelas hizo que otras opciones de plataformas entraran a las escuelas en virtud de criterios establecidos por las propias autoridades de todas y cada una de las escuelas en los casos señalados particularmente por las opciones de uso de portfolios que estas brindan.

En el caso de Uruguay, el sistema educativo está muy centralizado en ambos aspectos, tanto en lo administrativo como en lo curricular. En ese sentido, más allá de la definición fundacional del Estado como principal proveedor del servicio educativo (determinado porque la amplia mayoría de la población asiste a escuelas públicas) constituyó una ayuda importante que el territorio uruguayo sea mucho más pequeño que el argentino, por ejemplo, lo cual resultó un facilitador para que las directivas del Estado lleguen más fácilmente a todos y cada uno de los puntos del país.

En este caso, fue muy claro que la decisión en relación con el regreso a clases presenciales estuvo determinado por una adecuada y fluida intercomunicación decisional que se puso de manifiesto entre el Ministerio de Educación y los organismos asesores en temas de salud y sus instancias de articulación generadas “ad hoc” por la pandemia. Ninguno de los otros dos sistemas se manejó con el mismo nivel de articulación entre las áreas de educación y salud.

De los tres casos analizados, el de este país constituye en el de mayor coordinación entre las áreas de toma de decisiones sanitario-político-educativas lo cual fue muy valorado en las entrevistas realizadas por lo cual se infiere que esta política pública llegó a la consideración de los actores del sistema educativo.

Por el lado del sistema educativo argentino, debemos considerar que el mismo se presenta como descentralizado a nivel provincial tanto en lo que hace a los aspectos de la administración financiera como en lo que hace a la elaboración de los diseños curriculares en los cuales se ponen de manifiesto aspectos específicos y característicos de las diferentes regiones. Un ejemplo claro de ello, es en lo referido a la enseñanza de las lenguas pertenecientes a los pueblos originarios que habitan esas regiones y cuya

población es descendiente de aquellos primeros pobladores, ofreciéndose justamente para esta población la enseñanza bilingüe.

Más allá de las diferencias y autonomías regionales en términos de las decisiones asociadas al regreso a las clases presenciales en las escuelas, se consideró a todo el país globalmente y en forma unificada, hasta que transitaron varios meses de aislamiento, algunas jurisdicciones decidieron por su cuenta (y no sin conflictos con el poder central), tomar decisiones en forma particular para determinar el regreso a clases presenciales en sus jurisdicciones, como fueron los casos de la CABA y la provincia de Mendoza que llegaron a instancias judiciales para poder llevar a cabo su implementación.

De los tres sistemas educativos, Inglaterra es quien alcanza los mejores resultados en las pruebas PISA (de hecho, es uno de los países que se destacan en el rendimiento de sus estudiantes dentro de la OCDE), mientras que los otros dos casos (Uruguay y Argentina) han tenido resultados aleatorios en los últimos años con un bajo crecimiento en general y algunos logros en particular, como es el caso de Matemáticas enfocados en un período en particular, pero que no se pudieron sostener en el tiempo. Estas diferencias, resultan condicionantes a la hora de ver cómo llegó el alumnado de cada uno de los países en términos de logros de aprendizajes y resulta importante para analizar el impacto que tuvieron los aprendizajes de los alumnos en la pandemia, así como la consecuencia de la desvinculación de los mismos durante el aislamiento al no tener un marco de contención en la escuela.

Otro aspecto que distingue al sistema inglés es que así como existen instancias de medición de la eficiencia en el desempeño de los estudiantes como en los otros países (en el caso uruguayo a través de mediciones externas, pero no internas) a la vez existen instancias de evaluación del desempeño de los docentes a través de los criterios emanados de organismos oficiales y también (imposible de imaginar en los otros dos sistemas educativos) incluso de la evaluación que realizan los propios padres y madres de los estudiantes promovidas desde el propio sistema.

En los casos latinoamericanos, las evaluaciones de desempeño de los docentes se dan en las universidades privadas a través de sistemas que, por lo pronto, generan debates acerca de su eficacia y el impacto que estas tienen en la calidad y la continuidad laboral de los docentes.

Tanto en Uruguay como en Argentina, las mediciones del desempeño docente carecen de respaldo en la comunidad educativa, siendo estas instancias sistemáticamente rechazadas por los sindicatos docentes. Eso dio lugar a que durante la pandemia, en estos dos países no hubieran instancias de seguimiento del desempeño profesional docente, especialmente en los casos de los docentes de escuelas públicas durante el período en que se desarrolló el aislamiento social, trayendo como consecuencia un desigual desempeño profesional.

La evidencia muestra que los docentes que quisieron y se propusieron mantener una comunicación fluida con los estudiantes lo hicieron en los formatos que encontraron posibles (desde el uso de las plataformas educativas hasta la utilización del whatsapp o redes sociales) para sostener la enseñanza y el contacto con sus alumnos/as, pero muchas veces sin acompañamiento ni el aval de los directivos. Y quienes no tuvieron la misma iniciativa, pudieron hacerlo de manera limitada sin que hubiera instancias de seguimiento del trabajo docente ni exigencias por parte de las autoridades.

En los tres casos analizados, se puso en evidencia que se le dio un peso más relevante al seguimiento (por lo menos, en forma sistemática y planificada) en las escuelas privadas que en las públicas de acuerdo con el tiempo destinado en cada caso a las clases sincrónicas o asincrónicas que en la mayoría de los casos se intentó replicar los tiempos escolares que caracterizan a la enseñanza presencial.

En este sentido, el formato de escuela pública que cuenta con autonomía en el manejo de recursos económicos que mantiene Inglaterra permitió que esos niveles de sistematicidad y sostenimiento de la práctica educativa fueran más parecidos a los de la escuela privada.

8b. Transición socio-técnica para encarar los desafíos.

Las entrevistas llevadas a cabo con docentes, capacitadores y directivos de los tres países dan cuenta de que en ninguno de los tres países los docentes se encontraban en las condiciones adecuadas en términos de la formación académica para afrontar los desafíos que planteó la pandemia ni en el manejo fluido de las herramientas tecnológicas que eran requeridas para llevar a cabo la transición socio-técnica.

En principio, porque en ninguno de los tres países los programas de estudio de formación docente contemplan este aspecto tan importante en nuestros días, en la formación de base de los docentes. En el único caso en que hay registro de ello es en

Inglaterra en donde al inicio de los estudios de profesorado, todos los estudiantes realizan un curso de Introducción a la Tecnología de la Información y el Uso de Ordenadores, atendiendo al hecho de que es una herramienta que utilizan a lo largo de los estudios y al incorporarse a los centros educativos en los que ejerzan las prácticas docentes. (Rafael Blasco Jiménez, La formación del profesorado en Inglaterra: Una visita de estudio. Universidad de Zaragoza, Revista Interuniversitaria de Formación Profesional, 1989, págs 111-128)

Tal es así que cuando se decreta el aislamiento en el mes de marzo de 2020, y dada la falta de experiencias previas en este tipo de escenarios, en los tres países se vieron en la necesidad de generar instancias de apoyo y capacitación de los docentes a través de materiales de orientación para el uso de plataformas educativas y los recursos educativos existentes a través de plataformas (BBC, Plataforma CREA y Seguimos Educando) que les sirvieran a los docentes para adquirir las competencias que se requerían y facilitar el trabajo orientado a mantener la continuidad pedagógica.

Los casos de las dos primeras plataformas, ya existían antes de marzo de 2020 pero no habían sido lo suficientemente exploradas ni por los docentes ni por los directivos. Esto, fue señalado en las entrevistas realizadas como un déficit en la formación tecnológica de los docentes al no haber capitalizado con anticipación el uso de esas herramientas que en el contexto de pandemia hubieran sido de gran utilidad.

También en el caso de Inglaterra hubo un asesoramiento en términos legales que determinó las condiciones en que los docentes pudieron mantener la continuidad vincular con los estudiantes. Eso se debe al foco que en ese país se destina a la protección de los datos personales y que condicionaron muchas de las acciones que los docentes llevaron a cabo con sus alumnos/as y a las decisiones de los directivos en cuanto al uso de plataformas elaboradas por las empresas EduTech o por otros proveedores.

A diferencia de la modalidad latinoamericana, los docentes ingleses mantienen cierta distancia óptima con los estudiantes y sus familias al punto tal que en las clases sincrónicas o en los intercambios telefónicos con los estudiantes, mantuvieron, en general, una posición firme respecto de mantener la confidencialidad respecto de cuestiones privadas y personales por lo cual prefirieron no encender las cámaras en las clases sincrónicas y en los casos en que hicieron llamados telefónicos a los estudiantes (cuando los hubo).

Por todo ello, prefirieron priorizar la implementación de las clases asincrónicas, enviando tareas a través del mail y esperando las respuestas de los estudiantes a través del mismo medio en los tiempos que estos requirieran.

Todo este asesoramiento recibido por los docentes surge del escándalo en el que se vio involucrada Cambridge Analítica en 2018. Era una consultora británica que combinaba el análisis de datos personales con la comunicación estratégica, orientada más que nada a las elecciones políticas. Justamente, el cierre de la empresa estuvo asociada a un escándalo de filtración de datos personales que de alguna manera condiciona a todos los estamentos de responsabilidad frente a terceros. siendo los docentes un ejemplo muy claro.

De ahí surge una normativa, una ley, que protege los datos personales de los alumnos de la escuela primaria y la secundaria que condiciona como antes se señaló, el uso de Zoom y las plataformas educativas seleccionadas debían estar avaladas por las normas vigentes.

Eso determinó más fuertemente la elección de los docentes de la opción de uso de la plataforma Seesaw, que se caracteriza por su propuesta constructivista, asincrónica y con la oferta del uso de portfolios para que los alumnos incorporen los trabajos escolares lo cual constituía una muy buena opción para el seguimiento de los aprendizajes, en este contexto.

En el caso de los docentes uruguayos, en los primeros días de la pandemia se vieron “empujados” (se usa esta expresión para dar cuenta de que el motor de este proceso vino más que nada por la iniciativa de los organismos educativos) a capacitarse en el uso de diferentes herramientas y recursos, lo cual generó mucha inseguridad y enojo por el hecho de darse de manera apresurada y superpuesta con otra serie de acciones y tareas que se les requería más que nada de orden administrativo, lo cual provocó que se sintieran abrumados por el contexto inesperado y exigente que les tocaba vivir.

Sin embargo, de las entrevistas realizadas se desprende cierto nivel de autocrítica por parte de los docentes respecto de que habiendo tenido la posibilidad de capacitarse previamente, no llegaron (por estar muy cómodos en la modalidad presencial) a darle la relevancia que tenía la formación en el uso de las tecnologías.

En el caso de los docentes argentinos, sin formación previa en el uso de los recursos tecnológicos por inexistencia de materias de este tipo en los profesorados

docentes o de calidad muy básica, quienes contaron con recursos personales más proactivos (especialmente los docentes más jóvenes, acostumbrados al uso de las redes sociales y las aplicaciones varias), fueron encontrando diferentes estrategias par lograr sus objetivos pedagógicos, ya que en general, el uso de las plataformas estuvo condicionado a la iniciativa de cada uno o de los directivos de las escuelas.

8.c) Propuestas de plataformización e implementación de herramientas y recursos tecnológicos.

Un rasgo distintivo para entender el proceso de implementación de políticas públicas vinculadas a la plataformización que puso en evidencia la pandemia de Covid 19 fue el hecho de que los tres países presentaban diferencias significativas en sus poblaciones, medidas en términos de las condiciones socioeconómicas de los estudiantes. Estas condiciones previas, terminarían impactando en las formas en que los estudiantes y sus familias lograrían mantener la continuidad pedagógica en el contexto de aislamiento social a partir de la necesidad de hacerlo en forma virtual.

En los tres casos, y por diferentes circunstancias, se plantean condiciones estructurales de desigualdad social que se reflejan en sus sociedades y que, por lo tanto, no tienen condiciones similares en términos de puntos de partida para los distintos grupos sociales a la hora de enfrentar la continuidad pedagógica en contexto de pandemia.

En los tres países un porcentaje significativo de su población requiere de ayuda para afrontar las satisfacción de sus necesidades básicas. En ese contexto, otros aspectos asistenciales de importancia constituyeron, para estos grupos, la disponibilidad de recursos tecnológicos para el uso de computadoras así como las condiciones de conectividad necesarias para poder trabajar en forma autónoma en los hogares.

Tal como se señaló en los análisis de cada uno de los casos estudiados las estrategias de plataformización en cada país fueron muy interesantes si las analizamos en términos de lo que constituye la disponibilización, su estructura y el contenido en cada una de ellas habilitado desde los organismos oficiales para su utilización en las escuelas.

En el caso de Inglaterra se pusieron a disposición los contenidos curriculares existentes desde la plataforma de la BBC de Londres que estuvo al alcance de todos los

estudiantes del país, pero también, y dado el carácter de autonomía escolar que caracteriza a este sistema, se implementaron plataformas como “Seesaw” que fueron adquiridas por las gestiones descentralizadas de las escuelas u otras plataformas de menor envergadura, que de todos modos no tuvieron gran impacto en relación con los formatos de clase que se sostuvieron durante la pandemia, en los que las clases sincrónicas se parecieron más a una clase presencial, pero en formato virtual.

En el caso de Uruguay, el Programa de Plan Ceibal contiene una plataforma educativa como CREA, que si bien no cuenta con las herramientas con las que está desarrollada Seesaw pudo desarrollar una propuesta bastante cercana en términos de desarrollo tecnológico al incorporar a Schoology que es una de las Learning Management System más reconocidas y que le brindó una serie de posibilidades pedagógicas muy interesantes.

CREA cuenta con muchos recursos didácticos en diferentes formatos y que tiene un alto impacto en los docentes de las escuelas públicas (que pudieron capitalizar mejor que los de las privadas) ya que no solamente contaban con las laptops que fueron provistas por Ceibal, sino que pudieron transferir sus experiencias educativas de la escuela pública a la privada ya que muchos de ellos cumplen funciones en ambos sistemas de gestión. De ahí, el efecto multiplicador de esta política pública.

En el caso argentino, el proceso de incorporación de plataformas educativas consistió en un acto reflejo y casi anárquico frente a la necesidad de pasar a la educación a distancia sin mediar un proceso previo de formación de los docentes ni de una estrategia global y académica de análisis de cuáles serían las mejores acciones orientadas a la transición socio-técnica.

Al mismo tiempo, y atendiendo a lo señalado en relación con el aprovechamiento de los sistemas de gestión de aprendizajes que se implementaron en Inglaterra y en Uruguay, las provincias argentinas no fueron más allá de la utilización de plataformas a las que en el mejor de los casos les sumaron el uso de Google Classroom, para el trabajo asincrónico o Meet para el sincrónico.

El cambio de gobierno, justo antes del comienzo de la pandemia, promovió un cambio radical orientado a la implementación de la plataforma Juana Manso y ya, en contexto de pandemia, con la plataforma “Seguimos Educando”.

Ni una ni la otra, que tuvieron la intención de tener un alcance nacional en un país descentralizado y federal, tuvieron un efecto significativo en los procesos de

enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, ya que en el mejor de los casos, cada jurisdicción llevó a cabo una propuesta propia como en los casos de ELE (Chaco) y Guacurará (Misiones).

Ninguno de los dos casos, constituyen un SGA sino que se las podría considerar “proto plataformas” y cuya eficiencia estuvo condicionada justamente por las dificultades de su población, con altos índices de pobreza, para contar con la conectividad necesaria para su utilización.

8.d) Pedagogías alternativas en juego para sostener la continuidad pedagógica.

Al momento del comienzo de la pandemia y proceder a la necesidad de cerrar las escuelas, en los tres países, el que se encontraba más preparado para afrontar el desafío era Inglaterra.

Pero no lo era por contar con las mejores plataformas educativas disponibles (que de hecho lo eran) sino justamente porque a diferencia de los otros dos países, Inglaterra contaba con una estrategia promotora respecto del futuro deseable en relación con la apropiación por parte de los estudiantes de las herramientas tecnológicas que les permitieran llegar a tener una formación basada en la adquisición de las habilidades blandas o también llamadas del Siglo XXI. Es decir, que cuenta con imaginarios socio-técnicos que les permiten sostener una narrativa asociada con una cultura del conocimiento y que linkea a la economía con la educación (Artopoulos/Jasanoff)

El carácter descentralizado de su sistema educativo les permitió actuar más rápidamente que los otros dos, en las decisiones que cada escuela tomó. Si bien, como en los otros dos países hubo una propuesta de plataforma estatal, también existieron propuestas alternativas que en el caso de Inglaterra fue por ejemplo, Seesaw y otras, una SGA que ofrece algunas opciones que se adecuan al tipo de vinculación tecno pedagógica que se puso en marcha en ese país con la pandemia. Es una herramienta de gestión de blogs de aula para que los alumnos desarrollen su aprendizaje autónomo controlando el desarrollo de sus actividades a modo de portfolio y de los docentes siguiendo la presentación de estas tareas en el portfolio personal de cada alumno y también en el del grupo. También, porque cuenta con un espacio para que los padres puedan hacer un seguimiento de lo que van haciendo sus hijos. Y, por último, porque el

alumno pone en juego lo que Burbules llama el “aprendizaje ubicuo” que permite hacerlo desde cualquier tipo de dispositivo, en cualquier momento y lugar.

Ese es un diferencial importante que tuvo Inglaterra con respecto a Uruguay y Argentina que tampoco estaban preparados para ello.

En estos dos países, más allá de las propuestas de plataformización que se ofrecieron desde el Estado (nacional o regional), los organismos oficiales tuvieron que echar mano, también, dada las necesidades de los docentes que no estaban preparados para llevar a cabo la transición socio-técnica, a disponibilizar otras propuestas que no fueron las plataformas educativas desarrolladas antes de la pandemia.

En el caso uruguayo se le agregaron a la Plataforma CREA una serie de recursos para los docentes que no formaban parte de la propuesta original pero, que respondían a las necesidades nuevas y en el caso argentino, el desarrollo de las plataformas como Seguimos Educando y Juana Manso, desde el comienzo mismo de su creación ya que fueron pensadas ad-hoc para enfrentar el desafío de la pandemia.

CREA era un orgullo nacional expresado por todos y cada uno de los entrevistados, valorado socialmente por todos los habitantes del país que conocen la propuesta, pero subutilizado por parte de los docentes.

En el caso argentino, estas plataformas fueron creadas a partir de la necesidad de instalar la educación remota y mantener la continuidad pedagógica y, dado que faltaba una cultura vinculada a la aplicación de las tecnologías a los aprendizajes, el tiempo jugó en contra de su correcta implementación.

En consecuencia, los docentes rioplatenses hicieron “lo que pudieron” llevando a cabo un proceso que se dio en primera instancia, en el momento del “shock inicial” echando mano a la posibilidad de utilizar videos y material disponible en Youtube, por ejemplo, y no solamente aplicando material disponible en esas plataformas sino, también, capacitándose para producir sus propios materiales educativos dado que los docentes en ambos países se caracterizan por su predisposición a producir sus propios materiales. Los mismos, fueron ofrecidos a los alumnos a través de diferentes medios: correo electrónico, whatsapp e incluso, por las cuentas de Instagram de los docentes, especialmente en el nivel secundario.

Finalmente, en el caso argentino, y dadas las dificultades para garantizar la conectividad de muchos de los estudiantes, (condicionamiento fundamental para que las propuestas de plataformas sean exitosas), se dio una gran disparidad entre provincias

que promovieron las tecnologías digitales casi en forma exclusiva, con otras que combinaron la posibilidad de la virtualidad con la difusión de contenidos propios (atendiendo también a la descentralización en la fijación de los contenidos curriculares) por televisión y radio y hasta por medio de cuadernillos analógicos de formato material. E incluso, algunas que se centraron casi exclusivamente en ellos. Esta estrategia se dio, comparativamente con los otros dos, solamente en este país.

8. e) Prácticas docentes a nivel de las aulas a partir de la gestión pedagógica.

Finalmente, nos proponemos en este apartado, referir a lo que pasó al interior del aula (entendiendo el concepto de aula desde su concepción presencial, virtual o “híbrida”) en cada uno de los países en función de lo que los docentes “hicieron y/o pudieron hacer” bajo las condiciones atípicas del aislamiento que debieron enfrentar y en las que, de la noche a la mañana, debieron pasar de la educación presencial a la virtual o remota, “sin anestesia”, es decir, sin preparación previa.

Por empezar, todos ellos, en los tres países debieron hacer ese cambios y adaptaciones, cada uno en su medida, con mejores herramientas disponibles y probadas los docentes ingleses, con excelentes herramientas disponibles y no probadas, los docentes uruguayos y finalmente, sin experiencias previas y sin herramientas, en el caso de los docentes argentinos.

En todos los casos, lo que caracterizó a los procesos de gestión docente es que se trastoca el tradicional proceso de programación docente en la que inicialmente se planifican los contenidos, luego se implementan en el aula, se evalúan a partir de la experiencia y los resultados obtenidos y, finalmente, se hacen los ajustes necesarios para las planificaciones futuras al no poder capitalizar esas instancias por haber tenido que llevarlas a cabo casi al mismo tiempo.

En los tres casos, las experiencias llevadas a cabo dieron lugar a propuestas pedagógicas que combinaron las actividades sincrónicas con las asincrónicas. En las primeras, las actividades sincrónicas (realizadas por Zoom, Meet o Teams) en general los docentes lograron establecer una modalidad de encuentro “cara a cara” con cierta regularidad pero la frecuencia y la modalidad dependieron de la particular disposición que tuvo cada docente, sin que hubiera un formato o exigencia formal de parte de las autoridades, salvo en los casos de las escuelas privadas (aspecto que se verifica en todos los casos).

Dado el carácter clientelista de la oferta educativa de dichas escuelas se vieron en la necesidad de seguir con el formato de mantener lo más parecido posible la organización horaria característica de la clase presencial. Los docentes ingleses tardaron mucho más que los pares del Río de la Plata en ponerse en contacto con sus estudiantes, hecho que se refleja en las experiencias relatadas por los entrevistados.

Los docentes ingleses, en este aspecto se caracterizaron mucho más por mantener la privacidad dada la normativa establecida como consecuencia del escándalo de Cambridge Analytica lo que los llevó también a sostener una modalidad caracterizada por respetar los formatos de las clases expositivas que utilizan habitualmente en las clases presenciales, pero en esta nueva modalidad y a partir de los recursos que las herramientas digitales brindan.

En cambio, en los docentes latinoamericanos se verifica la intención (y la necesidad, que es la madre de todos los inventos) de utilizar diferentes y variados recursos (apps) que permitieran que la enseñanza remota adquiriera otras posibilidades en relación con el aprovechamiento de estos recursos para los fines educativos, como en el caso del uso del Kahoot o el Prezi.

Por el lado de las actividades asincrónicas, lo característico es que los docentes ingleses se manejaron con una modalidad más “estructurada” de envío de tareas por mail y espera para que los estudiantes respondieran a las tareas asignadas y las envíen de vuelta por esa misma vía, para que el docente las evalúe. Esa modalidad, incluye el formato de la plataforma Seesaw que tiene el mismo proceso de secuencia de enseñanza y aprendizaje.

Esto plantea un tiempo entre los procesos de enseñanza y aprendizaje que no promovieron las mejores condiciones de seguimiento de los procesos de aprendizaje por parte de los docentes, ya que muchos de ellos no enviaban los trabajos produciéndose una ralentización de las devoluciones por parte de los docentes o bien la desmotivación por parte de los estudiantes e incluso su desvinculación de la escuela .

Por su parte, los docentes latinoamericanos se mostraron atentos a probar las estrategias didácticas que podrían resultar más eficientes para mantener la vinculación pedagógica, así como también la necesidad de mantener el contacto con los alumnos y la motivación de los mismos en el contexto de educación a distancia. Esto resultó de fundamental importancia en el contexto de “domesticación del trabajo escolar” en el

que no alcanzó con enviar trabajos a los hogares sino en acompañar a los estudiantes, especialmente en el caso de quienes no contaban con el apoyo de sus padres por falta de capital cultural o presencia física, para hacer las veces del docente, en las casas.



Universidad de
San Andrés

9. Conclusiones

En este capítulo, la intención es abordar una serie de conclusiones que surgen de la aplicación del método comparativo en los tres casos en relación a las acciones llevadas a cabo por los sistemas educativos antes y durante la pandemia y la gestión escolar y las prácticas docentes durante el período que abarcó del marzo de 2020 al mismo mes, de 2021.

La expresión “desafío” ha sido largamente utilizada en esta investigación. Etimológicamente, un desafío es algo que hay que superar y es valorado como una situación o experiencia difícil y/o nueva con el fin o intencionalidad de superarlo.

En este trabajo, nos propusimos analizar las estrategias que los sistemas educativos estudiados pusieron en juego para afrontar y superar este desafío que constituyó la pandemia de Covid 19 y, finalmente, saber en qué medida pudieron capitalizar la experiencia para potenciales situaciones futuras o bien para entender en qué medida la transición socio-técnica de la incorporación de las tecnologías al aula debe ser incorporada a las rutinas escolares, una vez que “lo urgente dé lugar a lo importante”.

Es decir que nos proponemos tomar conciencia acerca de si los sistemas educativos estudiados han enfrentado el desafío de la pandemia habiendo capitalizado esta experiencia no prevista ni imaginada previamente, de modo tal que luego de haberla transitado dé lugar a que las escuelas incorporen nuevas formas de enseñar y aprender principalmente en aquellas que estén mediadas por la tecnología que de otra manera (sin la pandemia como motor) hubieran demandado mucho más tiempo en ser incorporadas por las escuelas, en general, y los docentes, en particular.

La experiencia analizada en este trabajo que en algunos momentos hemos denominado como “el año que aprendimos en pandemia” expresa lo que sucedió en todo el mundo educativo a lo largo del período estudiado (marzo 2020-marzo 2021) y constituyó un desafío enorme para todos los sistemas educativos que fueron creados y se desarrollaron durante siglos bajo el paradigma de la educación presencial.

Lo que queda por ver (cuando la distancia temporal y los análisis de las experiencias vividas permita correr la espuma de lo superficial y ver lo que quedó abajo de lo perceptible a simple vista) es si lo vivido en términos educativos es valorado por las comunidades educativas de los tres países como una situación nueva que sirva para

capitalizar algunas de las experiencias y salir fortalecidos frente a los “desafíos” futuros.

Las plataformas educativas, que fueron las estrellas de la transición socio-técnica en el contexto de pandemia “se caracterizan por ser arquitecturas programables diseñadas para organizar las interacciones entre usuarios” (Van Dijck, Poell y De Waal, 2018). Si tomamos como referencia esta cita, a las plataformas educativas las tenemos que entender como recursos que habilitan nuevas modalidades para enseñar y aprender.

Habrá que ver si la experiencia vivida por docentes, alumnos y familias da lugar a que se hayan podido experimentar nuevas formas de enseñar y aprender y que en el futuro los y las docentes asumamos e incorporemos a las prácticas educativas nuevos formatos que trascienden las nociones del espacio y tiempos escolares conocidos dando lugar al aprendizaje ubicuo, que nos propone Burbules.

En principio, las respuestas que hemos encontrado, no han sido las que hubiéramos esperado orientadas a incorporar una mirada esperanzadora de lo que vendrá en materia de cambios e innovación tecnológica en la educación.

Así, como los docentes no llegaron al comienzo de la pandemia con las herramientas conceptuales y las disposiciones que les permitirían afrontar la educación a distancia con las competencias necesarias, tampoco surge de lo relevado en las entrevistas realizadas a docentes, directivos y padres, que en un contexto de necesidad como el vivido en pandemia, se hayan incorporado de forma sistemática el manejo de las apps y las plataformas educativas de modo tal que brinden los conocimientos y las experiencias requeridas para enriquecer la propuesta didáctica, de acá en adelante.

El contexto caracterizado por la crisis económica “post pandemia” que se pone en evidencia en los tres países (la pandemia ha dejado condiciones macroeconómicas que tienen un alto impacto negativo en aspectos tales como la estabilidad laboral y las formas de ejercer ciertos trabajos) no nos permite proyectar una mirada optimista frente al futuro, especialmente en lo que hace al acceso en condiciones de equidad a una educación de calidad para los diferentes grupos que componen la estructura social. Esto se puso en evidencia durante la pandemia y en la etapa posterior con más fuerza por los efectos de la misma en las economías nacionales y en las limitaciones que tienen los estados para las asignaciones de recursos a los presupuestos educacionales.

Hemos visto, lamentablemente, que estas dificultades no se pusieron de manifiesto solamente en la Argentina, sino que la equidad, la calidad y la igualdad de oportunidades constituyen “desafíos” que aún siguen pendientes para el devenir para las tres sociedades estudiadas.

Si bien los tres sistemas educativos se encontraban en procesos orientados a la transición socio-técnica con diferentes niveles de implementación en las escuelas, en ninguno de ellos los docentes habían llegado a apropiarse de las herramientas tecnológicas como recursos orientados a la implementación de una educación que se saliera del esquema de la tradicional de la clase presencial ni contempla a la educación híbrida como una opción superadora.

Aún después de la experiencia de la pandemia y los desafíos que se plantearon, el docente se sigue concibiendo a sí mismo en el rol del poseedor del saber y quien se constituye en el representante de ese saber socialmente validado y en el que define los tiempos y ritmos de los aprendizajes de sus alumnos y alumnas en un esquema único de clase.

En ese esquema de clase (que no concibe el aprendizaje ubicuo, como alternativa), el alumno/a tiene pocas posibilidades de llevar a cabo trayectos de aprendizaje personales y elegidos por el/ella para el abordaje del conocimiento o tener la posibilidad de acceder a fuentes no validadas desde el poder del docente o encarados en forma autónoma, como por ejemplo, que a partir de sus propios intereses como sería acceder a las plataformas educativas y sitios de internet hasta videos de clases de docentes de cualquier lugar del mundo que expliquen los temas que tienen que abordar en las clases.

La modalidad de “clase invertida” o “Flipped Learning” tan usada por los docentes y los estudiantes en la pandemia, más por necesidad que por convicción, instaló una secuencia del proceso de enseñanza y aprendizaje que subvierte la secuencia tradicional y el rol del docente conocido y constituye un gran desafío para los docentes.

Se instala la idea del docente u otros (aplicaciones, videos de Youtube, juegos de simulación, gamificación, etc.) proveyendo conocimientos y poniendo a las tecnologías en un uso eficiente y en cualquier momento y lugar donde sea apropiado para el alumno para que el momento del encuentro “cara a cara” (sea presencial o virtual), el foco del proceso de aprendizaje esté puesto en la reflexión comprensiva y el aprendizaje colaborativo y cognitivo orientado a que este sea significativo y aplicado a las realidades y los problemas de la vida cotidiana de los alumnos.

En Uruguay y Argentina, los docentes contaban antes del comienzo de la pandemia de Covid 19 con escasas experiencias de capacitación orientadas a la transición socio-técnica esperable para el contexto estudiado y eso se puso en evidencia en los primeros meses, en el momento del “shock inicial” cuando más por necesidad que por decisión pedagógica hubo que pasar de la enseñanza presencial a la virtualidad o bien a la modalidad “híbrida”.

En estos países, los docentes se vieron en la urgencia de incorporar esas herramientas a sus clases y si bien fue un “shock” para todos, dada la inmediatez de los procesos vividos, no todos lo hicieron convencidos de que esa transformación o revolución educativa tecnológica había llegado para quedarse, sino que lo tomaron como un remedio que les permitiera sortear este período hasta tanto se pudiera volver a “la escuela que todos conocemos y queremos”, motivo por el cual, una vez que los condicionamientos de la pandemia se fueron reduciendo, las condiciones de la enseñanza en las escuelas fueron regresando a la “normalidad”, una normalidad que no incluye, necesariamente, a la tecnología como prioridad ni a capitalizar lo aprendido.

En las tres experiencias analizadas se evidenciaron políticas públicas desarrolladas a partir de la propuesta de una oferta de plataformización de la educación, algunas planificadas y llevadas a cabo antes de la pandemia y otras en el contexto mismo de ella, pero en todos los casos, de acuerdo con los relevamientos efectuados en esta investigación, con resultados magros en términos de la frecuencia en el uso de los recursos y de la implementación de la enseñanza “híbrida” que no fueron los esperados, dadas las inversiones realizadas por los Estados y las expectativas que se generan en consecuencia.

En el caso de Inglaterra, la plataforma estatal de la BBC si bien consta de excelentes contenidos basados estrictamente en los establecidos por los diseños curriculares vigentes, prácticamente no fue considerada como recurso por los docentes de las escuelas entrevistadas para mantener la continuidad pedagógica con los estudiantes. Hubo, en cambio, otras opciones en términos de plataformización (como Seesaw u otras) que fueron utilizadas por las instituciones educativas a partir del grado de autonomía con el que las escuelas inglesas se manejan.

Este tipo de plataformas, que responden al modelo de Sistema de Gestión de los Aprendizajes (Learning Management System) constituyen ofertas tecnológicas más valiosas y cercanas a lo esperable para la transición socio-técnica. Por eso, al momento de poder elegir, en el marco de autonomía que tienen las escuelas y con los recursos económicos que manejan a su criterio, fueron las seleccionadas.

En el caso de Uruguay, la plataforma CREA cuenta también con excelentes contenidos con un desarrollo de producto que proviene de mucho antes del comienzo de la pandemia. Esta iniciativa, reconocida a nivel mundial por el grado de extensión que tiene debido a la disponibilización de recursos informáticos para los estudiantes y docentes, tuvo en la pandemia una potenciación en el uso del recurso a partir de la gestión estatal de generar mejores condiciones de conectividad para los alumnos en sus hogares a partir de acuerdos establecidos a partir de iniciativas y gestiones realizadas por el gobierno nacional con empresas de telecomunicaciones, con el fin de generar las mejores condiciones para llegar a los hogares de todos los alumnos/as en un país que posee dimensiones más pequeñas y accesibles y con un sistema educativo centralizado en sus decisiones.

El desafío a futuro es que este tipo de políticas se mantengan más allá de la condicionalidad excepcional de la pandemia para que los docentes y los estudiantes cuenten con los recursos para poder sostener la enseñanza virtual junto a la presencial pudiendo dar lugar al modelo “híbrido” que tenga en cuenta a todos los alumnos, en todo momento y en el lugar donde estén.

Para que esto suceda los docentes deben formarse para encarar procesos sistemáticos orientados a que la enseñanza virtual o híbrida sea incorporada como parte de sus nuevas formas de enseñar y de aprender. En el caso de la Plataforma CREA, el modelo se asemeja al del SGA al incorporar a Schoology en su propuesta tecnológica.

Por último, en el caso argentino, la gestión llevada a cabo desde el Ministerio de Educación de la Nación estuvo orientada a la presentación de dos propuestas: una de carácter tecnológico (la Plataforma Educativa Juana Manso) y otra más orientada a la utilización también de otros recursos comunicacionales como es el caso de la propuesta “Seguimos Educando”.

Esta última, si bien contó con recursos disponibles en formato de plataforma educativa, también tuvo en forma complementaria (aspecto que no fue implementado en los otros dos países) la oferta de utilización de otras “tecnologías más tradicionales” tales como los cuadernillos impresos y programación educativa en radio o en la televisión pública en determinados horarios de sus grillas destinadas fundamentalmente a la población con menores recursos y con restricciones para acceder a dispositivos tecnológicos e Internet que les permitieran seguir las clases a través de las plataformas disponibles.

Estos aspectos expresan las diferencias significativas en la experiencia educativa llevada a cabo en este período basado en las condiciones de origen que las familias tuvieron para encarar el aislamiento social y con qué recursos pudieron sostenerlo para intentar la continuidad pedagógica en cada una de las regiones de un país que como rasgo distintivo

presenta desigualdades sociales muy fuertes y con políticas públicas muy desiguales a lo largo y a lo ancho de un extenso territorio, lo cual constituye un diferencial importante respecto de los otros dos.

En el caso argentino, las plataformas o proto plataformas desarrolladas por el Estado Nacional o los Estados provinciales aún se encuentran muy lejos de ser consideradas Sistemas de Gestión de los Aprendizajes por las limitaciones de sus propuestas ya que no cuentan con recursos tales como la utilización de rúbricas o armado de portfolios, lo cual permite un aprendizaje más significativo y constructivista. Mas bien, salvo contadas excepciones, se constituyen en repositorios de contenidos educativos en formatos variados.

Una vez que pasó el vendaval de la pandemia... ¿Qué ha quedado de todo esto?

La sensación que se percibe en los tres países es que frente al desafío planteado de la continuidad pedagógica lo que se puso en juego no fue una política pública de tecnología educativa sistemática sino, algo parecido al “sálvese quien pueda educativo”. Y esto, se expresa tanto a nivel de los gobiernos, como en el de las escuelas, los docentes y las familias.

De las entrevistas realizadas, que se encuentran alejadas de los discursos oficiales (habitualmente basados en el oportunismo y en la necesidad de demostrar gestión a partir de la implementación de las políticas públicas que pueden llevar a cabo) lo que se desprende es que cada escuela y cada docente hizo “lo que pudo” con los recursos que tenía a su alcance y con las iniciativas personales que consideraba más apropiadas en función de sus competencias digitales y las de sus estudiantes con una fuerte impronta asociada a las condiciones personales y generacionales de los docentes implicados y a las posibilidades socioculturales de las familias.

Muchos docentes que han hecho un gran esfuerzo por formarse en el uso de recursos informáticos sienten que, una vez que pasó el tiempo de la educación a distancia por necesidad, deben volver al formato tradicional ya que no hay una tendencia generalizada orientada a la tan mentada transición socio-técnica, en virtud de que justamente los docentes, que son los actores sociales principales para que suceda, sienten frustración frente a ello.

La coyuntura le gana a la experiencia vivida en desmedro de su capitalización y en la Argentina de 2022, por ejemplo, en plena crisis económica, se descontinúan los programas de provisión de computadoras a los estudiantes que en medio de la pandemia se habían difundido que iban a ser realizadas a través del Programa Conectar Igualdad con un recorte presupuestario que afecta específicamente a este programa discontinuando la

compra y provisión de 180.000 computadoras que estaban previstas en dicho año, para los alumnos de sectores vulnerables.

Para quienes cuentan con los recursos y han adquirido la rutina de acercarse a los saberes educativos a través de la plataforma Seguimos Educando, algunos de los contenidos se discontinuaron en junio de 2022 mientras que otros siguen siendo actualizados al momento de realizarse la investigación y lo mismo sucede con las plataformas diseñadas a nivel provincial como los casos de ELE (Chaco) o Guacurará (Misiones).

Una vez más, las iniciativas quedan en las manos específicas de los docentes y directivos, quienes en virtud de sus experiencias previas capitalizaron o no, los aprendizajes adquiridos durante la pandemia. De ellos, en definitiva, depende que en el futuro la escuela rompa con los formatos tradicionales, abra las cuatro paredes de la escuela y se anime al “aprendizaje ubicuo” que habilitó y posibilitó la pandemia.

Por último, queda una deuda pendiente para los tres países, pero especialmente para los dos países sudamericanos.

Determinar cuál es el impacto en términos de desvinculación de la escuela por parte de estudiantes que no pudieron sostener la continuidad educativa. Los esfuerzos realizados mientras transcurría el aislamiento no fueron suficientes y quedaron a merced de la iniciativa particular de cada docente o equipo directivo en cada una de las escuelas porque no hubo políticas públicas coordinadas y orientadas a recuperar a los alumnos que se desvincularon de la escuela.

Ese es un desafío adicional para el cual, los estados deberán pensar políticas públicas eficientes, porque si no, además de una oportunidad perdida de transformación digital educativa, se habrá perdido a una parte de la generación de jóvenes que no solamente sufrió emocionalmente este período sino que habrán perdido la oportunidad de formarse para su futura inserción laboral en el mundo del trabajo complicando su futuro profesional.

Justamente, son ellos, los estudiantes pertenecientes a las familias más vulnerables quienes más necesitaban que la educación los acompañara y cuidara para que no pierdan el vínculo con la escuela.

Los sistemas educativos les deben dar a ellos las mismas oportunidades que al resto de sus pares con el objetivo de poder forjarse un futuro ya que la escuela los debe formar y darles las herramientas que les brinden la llave para su inserción social.

Sin embargo, no es esta la mirada de Mariano Narodowski, quien señala que los datos oficiales del Relevamiento Anual no reflejan esa caída desde el 2020 al 202 por lo menos en lo que hace al impacto en la población escolar argentina.

Será este, como muchos otros, aspectos que trascienden a este trabajo y que deberán seguirse analizando cuando la distancia temporal dé lugar a nuevas investigaciones que echen luz sobre la experiencia vivida el año que “enseñamos y aprendimos en pandemia”.



Universidad de
San Andrés

10. Referencias Bibliográficas

Adrogué, Cecilia; Orlicki, María Eugenia (2014). “Evolución y perspectivas de la educación en Argentina, su cobertura y su calidad”, en la *Revista Cultura Económica*. Vol. 32(87).

ANEP, *Uruguay en Pisa 2018: Informe de resultados* (2022), Montevideo, ANEP.

Artopoulos. Alejandro (2023). “Labyrinths of platformization of education in the Global South (and beyond)”. En “From Systems to Platforms: The New Digital Education Policy Landscape” Axel Rivas & Cristobal Cobo (editors) UNESCO- Routledge Research.

Artopoulos, A. y Huarte, J (2022). "Continuidad educativa durante la pandemia en Argentina. Políticas, pedagogías y plataformas". *Revista de Ciencias Sociales*. n. 51, págs. 107-130.

Benegas, Pilar (2021), *La lucha del Reino Unido con la educación digital*. Consultado el 10 de septiembre de 2022 desde: <https://www.esdelatino.com/la-lucha-del-reino-unido-con-la-educacion-digital/>

Bernete García, Francisco (2014). *Cambios en la educación asociados a nuevas plataformas comunicativas*. Madrid, Ediciones Universitarias McGraw-Hill.

Cardini, Alejandra; D'Alessandre, Vanesa; Torre, Esteban (2020). “Educar en tiempos de pandemia. Respuestas provinciales al COVID-19 en Argentina”. Buenos Aires, CIPPEC.

Cowen, Robert (2005). “El sistema educativo inglés”, en Joaquim Prats, *Los sistemas educativos europeos, ¿Crisis o transformación?*, Barcelona, Fundación La Caixa, pp. 66-87.

Dussel, Inés; Ferrante, Patricia; Pulfer, Darío (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires, UNIPE.

Etchebere, Gabriela; De León, Raúl Darío; Silva, Fernanda; Fernández, Daniela Soledad; Quintana, Silvana Mariela (2021). “Percepciones y emociones ante la pandemia: recogiendo las voces de niños y niñas de una institución de educación inicial pública del Uruguay”, en *Psicología, Conocimiento y Sociedad*. Vol. 11(1), pp. 8-35.

Evgeny Morozov (2015), “La locura del solucionismo tecnológico”, *Clave Intelectual*

Failache, Elisa; Katzkowicz, Noemí; Machado, Alina (2020). “La Educación en Tiempos de Pandemia y el Día Después: El Caso de Uruguay”, en la *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. Vol. 9 (3e).

Fernández Enguita, Mariano (2013). “El aprendizaje difuso y el declive de la institución escolar”, en la *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*. Vol. 6, núm. 2: pp. 150-167.

Kim, Lisa; Leary, Rowena; Asbury, Kathryn (2021). “Teachers’ narratives during COVID-19 partial school reopenings: An exploratory study”, en *Educational Research*.

Lucas, Megan; Nelson, Julie; Sims, David (2020). “Schools’ responses to Covid-19: Pupil engagement in remote learning”, en *Slough: NFER*.

Ministerio de Educación Argentina, Secretaría de Evaluación e Información Educativa (2020), *Informe Preliminar Encuesta a Hogares: Continuidad pedagógica en el marco del aislamiento por COVID-19*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación Argentina, Secretaría de Evaluación e Información Educativa.

Observatorio Argentinos por la Educación (2021), *¿Cuáles son las consecuencias de la interrupción de clases presenciales?*, Buenos Aires, Observatorio Argentinos por la Educación.

Plan Ceibal, ANEP (2013), *Aprendizaje abierto y aprendizaje flexible: Más allá de formatos y espacios tradicionales*, Montevideo, Plan Ceibal, ANEP

Ramón Ruiz, Guillermo (2020). “Marcas de la Pandemia: El Derecho a la Educación Afectado”, en *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. Vol 9(3e), pp. 45-59.

Ripani, María Florencia; Muñoz, Mariela [Eds] (2020). “Plan Ceibal 2020: Desafíos de innovación educativa en Uruguay”, en *Fundación Ceibal*, Montevideo.

Rivoir, Ana; Lamschtein, Susan (2012). “Plan Ceibal, un caso de usos de las tecnologías de información y de las comunicaciones en la educación para la inclusión social”, en Guillermo Sunkel y Daniela Trucco (eds.), *Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina: Algunos casos de buenas prácticas*. Santiago de Chile, CEPAL, pp. 125-144.

Roig, Hebe (2020). “La calidad de la enseñanza en tiempos de virtualización”. Citep. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía.

Scasso, Martín; Rivas, Axel (2019). “La segunda dimensión de la calidad educativa: Un estudio comparado en siete países de América Latina”, en *Bordón*. Vol. 71, núm. 4, pp. 117-133.

Sharp, Caroline; Sims, David; Rutt, Simon (2020). “School’s responses to Covid-19: Returning pupils to school”, en *Slough: NFER*.

UNESCO, UNICEF, The World Bank (2021), *The state of the global education crisis: A path to recovery*, Washington D.C., Paris, Nueva York, The World Bank, UNESCO y UNICEF.

UNICEF (2020), *Seguimiento del retorno a las clases presenciales en centros educativos en Uruguay*, Montevideo, UNICEF.

UNICEF, Plan Ceibal, ANEP (2020), *Apoyo psicoemocional para familias durante la cuarentena por el coronavirus*, Montevideo, UNICEF, Plan Ceibal, ANEP.