



Espacios en Blanco. Revista de Educación
ISSN: 1515-9485
ISSN: 2313-9927
revistaespaciosenblanco@gmail.com
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de
Buenos Aires
Argentina

Escolarización secundaria y tecnologías digitales en tiempos de pandemia

Linne, Joaquín

Escolarización secundaria y tecnologías digitales en tiempos de pandemia

Espacios en Blanco. Revista de Educación, vol. 1, núm. 32, 2022

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384568494010>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

Escolarización secundaria y tecnologías digitales en tiempos de pandemia

Secondary Schooling and Digital Technologies in Times of Pandemic

Joaquín Linne
Universidad de Buenos Aires, Argentina
joaquinlinne@gmail.com

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384568494010>

Recepción: 18 Mayo 2021
Aprobación: 26 Mayo 2021

RESUMEN:

Este artículo explora una serie de prácticas y dinámicas socioeducativas en escuelas secundarias durante la pandemia de COVID-19 desde sus inicios a principios de 2020 hasta sus derivas en la actualidad (mediados de 2021). Para esto, se realizó una encuesta (n: 623) y entrevistas a 40 estudiantes y docentes de la Ciudad de Buenos Aires. El trabajo de campo y el estado del arte coinciden en que, con la pandemia, se ha ampliado la brecha digital-educativa, en particular, debido a las mayores dificultades de conectividad y seguimiento de las clases a distancia entre quienes pertenecen a sectores populares. Entre los datos más relevantes, se observan efectos en la salud psicofísica de una significativa parte de la comunidad educativa: insomnio, malestar, ansiedad, *burn out* y depresión entre estudiantes, docentes, padres y madres. Más allá de las dificultades y la incertidumbre, los y las estudiantes extrañan asistir a la escuela como espacio de encuentro y sociabilidad. También demandan una actualización de contenidos y una mayor inclusión de conocimientos informáticos que les sean útiles. Entre las conclusiones, amén de las críticas hacia la institución escolar por la escasez o la sobrecarga de tareas y clases por videollamada, la población estudiantil reivindica la labor docente y desea volver a la presencialidad escolar como lugar de socialización y aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: escuela secundaria, pandemia, tecnologías digitales, estudiantes, docentes.

ABSTRACT:

This article explores a series of socio-educational practices and dynamics in secondary schools during the COVID-19 pandemic from its inception in early 2020 to its current drifts (mid-2021). For this, a survey (n: 623) and interviews with 40 students and teachers from the City of Buenos Aires were carried out. Fieldwork and the state of the art agree that, with the pandemic, the digital-educational gap has widened, in particular, due to the greater difficulties of connectivity and monitoring of distance classes among those who belong to popular sectors. Among the most relevant data, effects on the psychophysical health of a significant part of the educational community are observed: insomnia, malaise, anxiety, burn out and depression among students, teachers, parents and mothers. Beyond difficulties and uncertainty, students miss attending school as a space for meeting and sociability. They also demand an update of content and a greater inclusion of computer knowledge that is useful to them. Among the conclusions, in addition to the criticism of the school institution due to the scarcity or overload of tasks and classes by video call, the student population vindicates the teaching work and wishes to return to school presence as a place of socialization and learning.

KEYWORDS: high school, pandemic, digital technologies, students, teachers.

INTRODUCCIÓN

Desde principios del 2020, la mayoría de estudiantes a lo largo del planeta aprovechan el encierro obligatorio producto de la cuarentena para profundizar su vida digital, en un *continuum* entre chats, videojuegos, televisión, Youtube, tutoriales, música, redes sociales y videollamadas. Con la vuelta parcial a la presencialidad en 2021, esto sigue ocurriendo, aunque con varios reacomodamientos. Mientras tanto, las instituciones educativas continúan interrogándose sobre cuáles son las mejores estrategias para implementar ante la pandemia del COVID-19 y los confinamientos intermitentes. En este contexto, el presente artículo explora las dificultades y prácticas que viene atravesando al sistema educativo en Argentina, en particular, en la Ciudad de Buenos Aires.

El contexto de investigación del presente artículo se enmarca en la cuarentena vivida en la Argentina desde el 19 de marzo de 2020 hasta sus derivas en la actualidad (mediados de 2021), con el retorno intermitente

a las aulas. Si bien la coyuntura ha profundizado la tendencia a la escolarización a distancia, hay ciertas preguntas que se mantienen vigentes y refuerzan su importancia: en una sociedad desigual y crecientemente tecnologizada, ¿cómo integrar las tecnologías digitales a la educación media? ¿Cómo aprovechar con mayor eficiencia y creatividad las herramientas del universo digital, en particular, los teléfonos celulares, las redes sociales y aquellas aplicaciones utilizadas por la mayoría?

Con el retorno a una presencialidad escolar, con intermitencias y diferentes modalidades, la pregunta es si este retorno a las aulas ha contribuido a disminuir la brecha señalada en este artículo. ¿Qué ocurre con los y las estudiantes que, por diferentes razones, no pueden asistir a las escuelas? ¿Cuáles son las diferencias entre quienes asisten y quienes aún continúan en la virtualidad? ¿Acaso se está aumentando una nueva brecha educativa?

MÉTODO

La investigación mixta (cuali y cuantitativa), realizada durante 2020 y el primer cuatrimestre de 2021, trianguló tres técnicas metodológicas: las entrevistas individuales, la conversación espontánea y la encuesta. Con el grupo de investigación “Tiempo de definiciones. Experiencia educativa, ciudadanía y cultura digital en la escuela secundaria y la educación superior”, dirigido por Pedro Núñez en FLACSO Argentina, realizamos 40 entrevistas a estudiantes y docentes, así como una encuesta a 623 estudiantes de colegios secundarios de la Ciudad de Buenos Aires con un cuestionario autoadministrado de modo *online*.

Las preguntas fueron redactadas mediante reuniones virtuales del grupo de investigación a partir de la experiencia docente de los miembros del grupo y las primeras entrevistas en profundidad a docentes y estudiantes. El cuestionario se encontró disponible en una página web desde junio hasta agosto de 2020 y fue difundido vía redes sociales con el método “bola de nieve”. Un tercio de la muestra pertenece a escuelas privadas, un tercio a escuelas preuniversitarias y un tercio a escuelas públicas no universitarias. Este trabajo de campo se amplió con observaciones y entrevistas a actores de la comunidad educativa durante 2021, en paralelo a la revisión del estado del arte.

ESTADO DEL ARTE

Partamos de los datos conocidos: la mayoría de adolescentes utiliza el teléfono como principal o único dispositivo para sus actividades, tanto escolares como de entretenimiento. Esto es así en la mayoría de los países de la región. Según el *Kids Online* de Latinoamérica (Trucco y Palma, 2020), la mayoría accede a internet vía el celular y utiliza redes sociales digitales. El mismo estudio advierte que acceder de este modo implica una mayor concentración en usos comunicativos en desmedro de usos académicos y formativos. Al respecto, un informe de la consultora Trendsity (2020) sostiene que el 88% de argentinos cree que tener internet domiciliaria es un servicio de necesidad. El 70% indica que no podría transitar esta cuarentena sin internet. No obstante, el 40% carece de banda ancha.

Por su parte, UNICEF (2020a) sostiene que durante la pandemia se incrementó significativamente entre adolescentes ver televisión, así como usar internet y redes sociales. Esto se relaciona con lo que señala Benítez Larghi (2020a), el 70% no puede llegar a 40 minutos continuos de concentración en un texto, más de la mitad no logra hacerlo por 20 minutos y el 25% no consigue concentrarse durante más de cinco minutos en una sola tarea. La catarata de estímulos a la que respondemos con *multitasking* dificulta la concentración, lo que algunos reconocen como déficit y otros, como un ethos del ser contemporáneo. Lo cierto es que el *multitasking* promovido por las plataformas resulta difícil de compatibilizar con la lógica escolar, basada en la focalización en un solo tema y un único estímulo.

En esta línea, Morduchowicz (2018) señala que siete de diez adolescentes argentinos viven conectados a internet y carecen de una mirada crítica sobre lo digital, además de que suelen quedarse con el primer sitio web al buscar información, sin detenerse a verificarla, sobrevalorando la velocidad en el acceso a contenidos y desdeñando el riesgo de no discernir fuentes fiables de aquellas que no lo son. Por ejemplo, no suelen tener en cuenta que las tecnologías digitales, las plataformas y *apps* no son neutrales, dado que ponderan ciertas acciones y contenidos, lo que orienta una serie de prácticas y consumos que entran en tensión con la cultura educativa tradicional.

Aún continúa vigente el debate sobre si las nuevas generaciones son nativos digitales. Helsper y van Deursen (2017) señalan que los supuestos nativos digitales exhiben mayor frecuencia y diversidad de uso de internet que las generaciones adultas, como resultado de la exposición acumulada, el uso entre pares y la confianza en relación con lo digital. En esta línea, Baricco (2019) concede que las nuevas generaciones poseen una fluidez para comunicarse y entretenerse digitalmente, pero advierte que la sociedad juvenilizada elige el modelo del videojuego^[1] en detrimento del culto a la profundidad: todo visualmente agradable y dinámico, con estímulos y respuestas veloces.

Como observa Krüger (2019), la existencia de un sistema educativo segmentado que tiende a distribuir desigualmente a estudiantes en escuelas de acuerdo a su origen social consolida las desigualdades iniciales. Esta realidad se extiende a gran parte de la región y tiende a profundizarse con la educación a distancia.

¿TECNOLOGÍAS DENTRO O FUERA DE LA ESCUELA?

Los sentidos y prácticas de la escuela moderna se vienen discutiendo desde el origen de la sociología en el siglo XIX. Durante las últimas décadas parte de la discusión se ha centrado en las tecnologías digitales. Entre los discursos más exaltados de apocalípticos o integrados, algunos buscan una posición intermedia. Distintos proyectos proponen actualizar los contenidos para que la escuela vuelva a ser útil, proveyendo herramientas para la inserción sociolaboral y ciudadana. Serres (2013) advierte que los adultos acusan a los jóvenes de egoístas, sin ofrecerles demasiadas opciones. Desde la perspectiva de adolescentes/*centennials*, lo que parecen ofrecerles los adultos son gobiernos burocráticos y corruptos, trabajos desmotivadores e instituciones vetustas.

En este panorama de desánimo, nadie puede negar que el teléfono móvil se ha convertido en una herramienta de información y aprendizaje, dado que es de uso casi universal, y permite grabar audio y video, sacar y editar fotos, escribir, leer y editar textos. Sin embargo, los usos educativos de este tipo de tecnologías resultan limitados. Según la evaluación Aprender de 2016 (Tófaló, 2017), el 50% advierte que sólo a veces aprende más con la computadora o el celular. Es decir, en ocasiones la dispersión, los inconvenientes, las dificultades técnicas o la falta de tareas claras hacen que estas tecnologías sean menos productivas que las analógicas y tradicionales. En esta línea, Dussel (2017) señala que la retórica de inevitabilidad de las tecnologías digitales sobre la escolarización no habilita una reflexión productiva sobre cómo introducir las de modos positivos. Sin una reflexión que incluya a los distintos actores de la comunidad educativa, la tecnologización puede devenir en un proceso pedagógico más automatizado, con respuestas estandarizadas y una atención más difusa.

Hasta el tsunami educativo que implicó la pandemia mundial, la primera brecha digital, la de acceso, en Argentina venía siendo disminuida por las políticas de inclusión digital, en especial, el Plan Conectar Igualdad, pero también el Plan Sarmiento y el Aula Digital Móvil. La segunda brecha, la de usos, divide entre aquellos más selectivos y formativos, y otros más indiferenciados y pasivos vinculados al entretenimiento. Fernández Enguita (2020) y Narodowski y Campetella (2020) advierten que con la pandemia se cristalizó una tercera brecha digital, aquella que existe entre las escuelas que despliegan encuadres pedagógicos relativamente eficaces en este contexto (recursos, liderazgo de directivos y dedicación docente) y las que carecen de ellos o se muestran conservadoras y poco flexibles en su uso educacional. De este modo, la

cuarentena les dio más visibilidad a las dos brechas digitales-educativas ya existentes: la brecha entre estudiantes y la brecha entre escuelas.

En un horizonte que parece extenderse más allá del fin de la pandemia, y con raíces incluso anteriores a esta crisis, tanto directivos como docentes y estudiantes enfrentan múltiples desafíos. Por ejemplo, resulta sintomático que durante los últimos años haya ganado fuerza la propuesta de la gamificación educativa, que consiste en introducir elementos lúdicos en las clases. Una parte del estado del arte afirma que, bajo ciertas condiciones como acompañamiento docente y equipamiento tecnológico, la gamificación mejora el rendimiento académico al incrementar la motivación, predisposición, atención e integración, así como permite el uso de recursos novedosos y el estímulo de roles más activos y emociones positivas en estudiantes (Area Moreira y González, 2015; Hernández-Horta *et al.*, 2018; Holguín *et al.*, 2020; Ortiz-Colón *et al.*, 2018; Perrotta *et al.*, 2013).

Otra estrategia encontrada en el estado del arte y en las instituciones que generan ideas para el sistema educativo es el aula invertida (*flipped classroom*), cuyo planteo es dejar lectura, explicación teórica e investigaciones para el hogar, centrando el trabajo áulico en el diálogo y en las tareas prácticas (García-Gil y Cremades-Andreu, 2019; Vidal Ledo *et al.*, 2016). De esta forma, al terminar cada clase, se presenta el siguiente tema de estudio, aclarando que al iniciar la siguiente se harán actividades para obtener puntos de acuerdo a los conocimientos que demuestre cada estudiante o equipo. Zepeda-Hernández *et al.* (2016) señalan que se preparan actividades prácticas para incrementar el aprendizaje significativo. Estos autores sostienen que, sin presionar ni mencionar la palabra “tarea”, los y las estudiantes realizan lecturas o búsqueda de información con el incentivo de mejorar su puntaje. A fin de cuentas, de este modo se incrementa una noción de espacio educativo que incluye la casa y los ámbitos digitales, lo que facilita las explicaciones y el desarrollo de la clase, tanto presencial como a distancia.

La modalidad a distancia nos interpela sobre el acceso diferencial a los recursos tecnológicos, el lugar que ocupan los docentes en ese escenario, el rol de los pares y la demanda que implica para las familias, ya que esta modalidad de vínculo social mediada por las tecnologías digitales es más habitual en sectores medios, altos y de contextos urbanos (Aliata *et al.*, 2020).

Ahora bien, algunos educadores cuestionan las implicancias epistemológico-pedagógicas de estas propuestas. Por ejemplo, advierten que la gamificación disminuye el período de concentración entre estudiantes y que es difícil evaluar el aprendizaje; en el caso del aula invertida, señalan que tiende a ampliar la brecha digital y, en todo caso, aumentar el tiempo que los y las estudiantes pasan frente a las pantallas. Adrogué y Orlicki (2020) sugieren que, si bien el acceso a la televisión, a los teléfonos móviles y a la radio es casi universal, no sucede lo mismo con el acceso a una computadora propia y a la internet hogareña. A su vez afirman que las tecnologías digitales implican determinada destreza, disposiciones y saberes para poder realizar un mayor aprovechamiento y una diversificación de sus usos. En este contexto las escuelas poseen un papel central en masificar usos estratégicos, críticos y creativos de las tecnologías de información y comunicación (TIC), más allá de los aspectos lúdicos e informales. Su análisis evidencia que la desigualdad en este nivel resulta significativa.

Ante el escenario de las TIC, donde la información abunda sin una diferenciación clara, Armella (2016) sostiene que resulta cada vez más necesario estimular “la capacidad lectora crítica”, por lo que sugiere que los y las docentes incentiven a aprender a seleccionar información. Esta competencia es más compleja de lo que parece, no se adquiere rápidamente y la escuela es fundamental en su estímulo y desarrollo. Como señala Cassin (2008), no es lo mismo buscar y aceptar la información en Google que el proceso cultural de explorar y evaluar críticamente lo investigado. En esta línea, Kriscautzky (2014) y Dussel (2017) advierten que los y las jóvenes ponen en juego otros saberes para jerarquizar la información, necesitan de cierto volumen de lecturas y capacidad de lecto-escritura para evaluar la confiabilidad de materiales en internet. Teniendo un mayor caudal de lecturas críticas y entrenamiento en desarrollar una interpretación analítica, desarrollarán

un rol más activo. En efecto, en el siglo XXI la escuela debería formar hiperlectores, expertos en búsquedas web y en distinguir la credibilidad de las fuentes, partiendo de una lecto-comprensión ágil, crítica y lúcida.

INCERTIDUMBRE Y OPORTUNIDAD FRENTE A LA EDUCACIÓN EN PANDEMIA

La pandemia ha obligado a las instituciones educativas a una virtualización acelerada, un proceso que ya venía gestándose. Esta digitalización forzada ha multiplicado el debate sobre la conveniencia de la educación a distancia. En este marco, mientras numerosos/as estudiantes reclaman una urgente actualización de contenidos, parte de docentes se quejan del rol pasivo que adopta el estudiantado. A su vez, observamos que los y las estudiantes se quejan de los contenidos propuestos por la escuela, que tiende a cristalizar el enciclopedismo, la memorización y la lectura de textos antiguos. En cambio, expresan su deseo de recibir más lecciones sobre contenidos y herramientas que consideran útiles para su presente y futuro.

Primero, el ASPO (aislamiento social, preventivo y obligatorio) contribuyó a agrandar la brecha digital-educativa entre estudiantes con recursos digitales y familiares a quienes pedir asistencia, y quienes no cuentan con tales recursos. A esto se suma la denominada tercera brecha digital, que es la referente a las instituciones educativas. Como señala la investigadora Duek (2021), esta diferencia refiere a los distintos recursos, competencias y niveles de conectividad que poseen las escuelas y la mayoría de sus poblaciones estudiantiles. Luego, el DISPO (distanciamiento social, preventivo y obligatorio) incrementó las tensiones anteriores y a ello sumó un debate sobre la conveniencia de retornar a la presencialidad.

Durante el ASPO, mientras una parte de estudiantes tenía clases por videollamada todos los días, otra parte tenía sólo una o dos veces por semana. A esto se agrega que en los sectores populares —en particular, en los deciles más bajos—, la asistencia suele ser dificultosa debido a una conectividad limitada y a la escasez de dispositivos. En el sur de la Ciudad de Buenos Aires, se calcula que un 70% de estudiantes carece de conectividad en sus hogares, así como de recursos para comprar datos móviles en su teléfono de manera regular. Muchos se turnan para utilizar un celular con datos entre hermanos, madres y padres. En este contexto, resolver tareas escolares se torna más dificultoso que para estudiantes con conectividad continua, “en muchos casos hay un celular por familia y tienen que laburar el padre, la madre, los hijos tienen que hacer la tarea” (estudiante, 18, escuela pública).

Según el relevamiento realizado, los y las estudiantes se quejan de la brecha entre los contenidos que consumen y asumen como propios —cuando están solos o entre pares— y los impartidos por el sistema educativo, que tiende a reproducir y jerarquizar el modelo enciclopédico, las fotocopias en pdf, la memorización de datos y la lectura de textos clásicos. En este marco, otro reclamo estudiantil es tener más conectividad en la escuela y que les enseñen informática: aprender a programar, editar y usar distintos programas útiles para la vida y el trabajo.

A veces son raros los temas que se tocan: hardware, software. No me sirve, enseñame a usar programas. De primero a quinto año tenemos tecnología, informática. En tercero vimos la estructura de las computadoras, qué partes tenían. En cuarto vimos Photoshop y edición. En quinto estamos viendo Excel, ahora nos mandó un trabajo la profé. Eso sí es más útil porque lo vas a usar a lo largo de tu vida. Nos mandó una imagen de cómo tenía que quedarnos el Excel y nos fue indicando los pasos y funciones que teníamos que hacer. Está bueno. Pero quedás en lo mismo si no tenés los recursos; sin una compu que te funcione bien, no podés hacerlo (Estudiante, 17, escuela pública).

Si bien el INDEC (2020) sostiene que casi todos los adolescentes escolarizados incrementaron su tiempo frente a las pantallas y realizaron tareas enviadas por el colegio, también advierte que la mitad de hogares con adolescentes tiene problemas de equipamiento y conectividad, lo que dificulta la continuidad escolar. El mismo estudio señala que en un 5% de casos los y las docentes han entregado materiales impresos para mantener la continuidad pedagógica.

En este sentido, la escolarización virtual reproduce la desigualdad ya existente de modo presencial. En este contexto, intentando mantener el *ethos* igualitario que caracteriza a la educación pública argentina, dentro

de un sistema con desiguales recursos tecnológicos y capacidades de gestión, cada institución organizó la continuidad educativa desplegando distintas estrategias. Básicamente existen dos modalidades: en la mayoría de escuelas públicas se inclinaron por el envío de tareas vía email, WhatsApp o Facebook, priorizando la inclusión de quienes no disponían de conectividad continua para clases por videollamada. Esto incluyó el envío de guiones de clase en formato word o pdf, así como de audios tipo podcast, gráficos, imágenes y videos. Por su parte, en la mayoría de colegios privados optaron por clases mediante videollamadas, como modo de mantener lo más posible el formato pre-pandemia.

Otra tensión se vincula con la evaluación y promoción de cada asignatura, en especial en los últimos años de cada nivel, en un momento de excesiva ansiedad y crisis socioeconómica. En este contexto, algunos directivos presionan a sus docentes para realizar videoconferencias diarias por Zoom o crear videos explicativos, o continúan deteniéndose en formalidades y burocracias.

No creo que hay que hablar de año perdido. La mayoría de docentes pudo acompañar durante el año a los estudiantes. Aunque sea un poco. Creo que en estos momentos no es lo más relevante el contenido sino qué les queda de toda esta experiencia. Lo que tiene que ver con lo biográfico, con cómo lo están llevando (Docente, 40, escuela pública).

¿Qué es lo importante en esta coyuntura? ¿Mostrar que podemos continuar “transmitiendo” contenidos? Como muestra un meme muy difundido con docentes como músicos del Titanic que continúan tocando a pesar del hundimiento inminente, es importante no perder el año escolar y continuar el proceso de enseñanza. Esto no significa llenar de trabajos prácticos a estudiantes que también se están adaptando a una nueva realidad y tienen incertidumbre. El día de entrega de bolsones de alimentos continúa siendo el momento donde las familias se acercan y manifiestan sus dificultades. Varios mencionan que sus hijos están deprimidos o desbordados. Es momento de buscar estrategias que garanticen una educación inclusiva y permitan la continuidad del vínculo entre docentes y estudiantes, esa necesaria socialización secundaria. El desafío principal consiste en garantizar el derecho a la educación. De no hacerlo, estaremos siendo cómplices de profundizar las desigualdades sociales (Docente, 28, escuela pública).

Dado que los menores de 15 años no suelen ocuparse de sus tareas sin distracciones ni resistencias, en especial las madres se ven obligadas a disponer entre una y cuatro horas diarias para asegurar ese proceso. Un relevamiento de la organización Barrios de pie (2021) señala que más de la mitad de la ayuda escolar a hijos e hijas estuvo a cargo de las madres, el 15% fue compartido y sólo el 10% quedó a cargo de los padres. En Ecuador, Argandoña Mendoza *et al.* (2020) afirman que el 70% de las madres sostiene un rol activo como “ayudantes de cátedra”. Estos datos son similares a los de varios trabajos en Argentina, como la del Instituto de Investigaciones y Estadísticas de la Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos (2020). Esto da cuenta de la centralidad que tienen las mujeres adultas en la continuidad escolar: desde docentes hasta madres, las mujeres son quienes funcionan mayormente como tutoras y asistentas de educación remota (Rosemberg, 2020). En esta línea, Enriz (2020) señala lo siguiente:

El vínculo entre escuelas y familias cambió muy drásticamente. En general, no se depositaba en la familia la construcción del conocimiento escolar. De eso se encargaban las instituciones, mientras que se esperaba que la familia aporte otros conocimientos. Pero en este escenario se pide a la familia que fortalezca la continuidad en la formación pedagógica.

Esta sobrecarga de tareas afecta también a los casi 900 mil docentes de nivel inicial, primario y secundario de Argentina. En este escenario, la enseñanza remota de emergencia se ha improvisado, tratando de trasladar la experiencia de aprendizaje del aula al ciberespacio. A su vez, durante el ASPO se planteaba el debate sobre cuándo volver a las clases presenciales^[2].

Hay amagues de regreso a clases. Suponiendo vacunación e inmunización generalizada, la institución y el hecho educativo tienen que transformarse. Se va a volver con miedo de muchos docentes y estudiantes. Hay que poder trabajar lo biográfico y las sensaciones que nos van a quedar en el cuerpo. Un regreso a clases va a tener que ser con mucho cuidado, porque va a haber muchas sensaciones encontradas en el hecho educativo, como cansancio, miedo y desacostumbramiento. Sin los recursos de higiene y cuidado necesarios, no se puede volver (Docente, 43 años, escuela pública).

Les docentes también entendemos que es un tiempo distinto y somos quienes más sostenemos esto. Por eso la negativa a volver a las aulas. Muchos estudiantes nos han pedido estar presentes de algún modo. En ese encuentro estudiante-docente se da la interpelación ética y el acompañamiento, que es siempre inédito. Ninguna estructura de aprendizaje a distancia va a

modificar esa situación. Es en el encuentro con la mirada y la corporalidad del otro donde se construye humanidad, donde se otorgan múltiples sentidos a la realidad, donde lo poético se torna político (Docente, 44, escuela pública).

Según la encuesta que realizamos, el 75% de estudiantes recibía consignas o actividades en aulas virtuales, además de videos de sus docentes con explicaciones sobre temas curriculares. Sólo el 25% recibió consignas por mail o WhatsApp. Nueve de cada diez se contactaban todas las semanas con docentes y compañeros. El 58% usaba una *notebook* o *netbook* para realizar sus tareas escolares, el 25% utilizaba una PC de escritorio y el 12% su teléfono. Por otra parte, 7 de cada 10 afirman que aprendieron menos que con la presencialidad, y 3 de cada 4 quisieran que, de normalizarse el escenario, las clases volvieran a ser como antes. Una gran parte extraña el contacto diario con amistades dentro y fuera del aula, así como la biblioteca y las actividades de talleres o laboratorio. Aclaremos que nuestra encuesta se circunscribe a la Ciudad de Buenos Aires, donde la población de sectores medios y medio-altos es mayor que en otros distritos.

Esta situación, sin dudas atípica y de emergencia, sigue generando incertidumbre sobre cómo mantener una enseñanza de calidad sin perder los niveles de inclusión que al menos se sostenían hasta la pandemia. El rol compensatorio de la escuela en la difusión de información y aprendizajes significativos se ha visto disminuido durante este período, en particular en sectores populares, sean urbanos o rurales. Además, ante la crisis socioeconómica, numerosos/as estudiantes tuvieron desperfectos tecnológicos que no pudieron reparar, o debieron salir a trabajar para ayudar a sus familias. Algunos debían compartir el dispositivo con alguien que también lo necesitaba, o cuidar a algún familiar. En todo caso, a muchos/as se les complicaba estar presentes en las clases por videollamadas.

De las clases mediante aulas virtuales se valora poder desplegar contenidos en forma organizada, así como la posibilidad de acceder en los horarios y días disponibles, manejando sus propios tiempos de acuerdo a su disponibilidad. A su vez, los foros permiten a estudiantes y docentes interactuar y despejar dudas de modo asincrónico. Por último, en el aula virtual cada docente puede incorporar distintos recursos y estrategias didácticas. Entre los aspectos valorados en torno a las clases por videollamada, se encuentran el poder conocerse cara a cara, y su función como espacios de consulta y para explicar temas complejos.

Cuando se vio que esto iba a durar, se jugaron varias cosas. En primer lugar, las exigencias burocráticas. En segundo lugar, siempre está presente la idea de que estamos en un tiempo perdido. En tercer lugar, muchos docentes empezaron a exigir como si estuviesen en la escuela; con las salvedades del caso, pero sin contar que esa exigencia no es posible de cubrir sin el acompañamiento de un profesional docente. Entonces la exigencia empezó a darse sin contar que no todo padre y madre está en condiciones de acompañar estos procesos, por diferentes motivos (Docente, 43 años, escuela pública).

En definitiva, a mediados del 2021, este problema educativo y social continúa vigente, no sólo en Argentina. Ante este panorama, es preciso, por un lado, seguir reflexionando sobre las herramientas y las experiencias surgidas hasta aquí, y por otro, adoptar una conciencia crítica sobre el uso de las tecnologías en ámbitos educativos. Para ello, es imprescindible comprender que estamos frente a un cambio de paradigma.

UNICEF (2020a) señala que una gran parte de adolescentes divide su tiempo entre las tareas escolares, conversar con amistades, colaborar con tareas domésticas, usar redes sociales y entretenerse con videojuegos. Alrededor del 80% recibe tareas escolares. Sin embargo, el 30% señala que no tiene *feedback* docente, el 20% no cuenta con internet y el 40% carece de computadora o tablet. En síntesis, sólo un tercio tuvo continuidad pedagógica de alta intensidad, que consiste en recibir tareas y devoluciones docentes diarias (Rosemberg, 2020).

En la escuela pública muchos estudiantes tienen dificultad de contacto por la carencia de equipos y conectividad. Además, la escuela pública ha tenido que dar cuenta de cuestiones alimentarias y de otras cuestiones de necesidad social, vinculadas a la falta de trabajo y al aislamiento. Violencias intrafamiliares, situaciones anímicas, que también pasaron en poblaciones de escuelas privadas, por supuesto (Docente, 47 años, escuela pública).

En cuanto a las diferencias entre escuelas, en las privadas la proporción de dispositivos tecnológicos por estudiante es mayor. A su vez, las privadas tuvieron comparativamente menos dificultades para adaptarse al

nuevo contexto al contar con una población menos golpeada por la crisis socioeconómica^[3]. También suelen evidenciar mayor preocupación por cumplir el horario académico:

Siempre la tecnología estuvo muy presente en nosotros, así que el cambio no fue tan drástico. Pese a esto, aunque sé que somos privilegiados, nuestra calidad educativa disminuyó. Imagino que menos que en escuelas con menos recursos, pero también disminuyó (Estudiante, 17 años, escuela privada de élite).

UNICEF (2020b) afirma que las rutinas escolares brindan a los y las estudiantes estabilidad y orden que les ayudan a lidiar con la incertidumbre, la ansiedad y la procrastinación. En esta línea, Carlino (2020) sostiene que la diferencia entre clases presenciales y virtuales no es del todo precisa, dado que en las clases por videollamada se comparte una presencialidad temporal, al estar reunidos en una misma interfaz que permite compartir en simultáneo. Si se posee la tecnología necesaria —aclara— las videollamadas permiten otra forma de estar juntos^[4].

La regularidad de clases por videollamadas también se observa en escuelas católicas, que han hecho un convenio con la editorial Santillana para utilizar la plataforma E-stela en sus clases a distancia. Por su parte, muchas escuelas públicas utilizan la plataforma Edmodo y dan clases por Zoom. Más allá de las reiteradas críticas por la escasez de clases sincrónicas, muchos/as estudiantes reivindican el rol docente, comprometido y empático con la situación.

Muchos profesores y autoridades están comprometidos con la cuestión social. Hay docentes que no tenían compu y tenían que arreglárselas (Estudiante, 17, escuela pública).

Funcionó mucho el WhatsApp porque celular tienen prácticamente todos y computadora no tanto. Aunque había que tener datos. Y compartir dispositivos entre distintos miembros de la familia termina haciendo que el docente tenga actividad casi 24 horas (Docente, 43, escuela pública).

Extraño el debate con profesores y compañeros y los espacios de reflexión como el taller de la memoria y la interacción con el equipo ESI. Hay muchas actividades que hacen que uno se vaya encariñando más con el colegio a lo largo de los años. Esas cosas son las que más se extrañan (Estudiante, 17, escuela pública).

Durante el 2020, los países han optado por distintas estrategias para convertir de manera temporal y acelerada sus sistemas educativos presenciales en virtuales. Esto ha revelado la escasez de modelos pedagógicos y de preparación de contenidos, así como las desigualdades en torno a los recursos tecnológicos de distintos países, provincias y familias. Según el CIPPEC (2020), la mitad de los diez millones de estudiantes en Argentina tienen recursos insuficientes para desarrollarse plenamente; en especial, la mitad de adolescentes de sectores populares no cuenta con una computadora. Dentro de un sistema educativo con desiguales recursos tecnológicos y capacidades de gestión, varias provincias han elaborado y entregado materiales complementarios, como cuadernillos impresos, programas de TV y radio, portales educativos y plataformas.

Hubo que inventar la continuidad pedagógica en la virtualidad, es muy difícil planificar, estás siempre improvisando, y las decisiones institucionales van cambiando la dinámica. Hubo un primer momento de ansiedad de todos, ahora se llegó a cierta estabilidad, pese a estar acomodando las reuniones que surgen (Docente, 38, escuela privada).

En un primer momento se confió en que la temporalidad de la pandemia iba a ser corta y se “descansó” en que esto era un tiempo, e iba a pasar, entonces se le exigió menos a los estudiantes. Cuando se vio que esto iba a durar, se jugaron varias cosas. En primer lugar, las exigencias burocráticas. En segundo lugar, siempre está presente la idea de que estamos en un tiempo perdido. En tercer lugar, muchos docentes empezaron a exigir como si estuviesen en la escuela. Con las salvedades del caso, pero sin contar que esa exigencia no es posible de cubrir sin el acompañamiento de un profesional docente. Entonces la exigencia empezó a darse sin contar que no todo padre y madre está en condiciones de acompañar estos procesos, por diferentes motivos. Desde la conectividad y equipamiento hasta que no todos tienen que saber cómo dividir en matemáticas (Docente, 43 años, escuela pública).

La dinámica escolar tiene 200 años. Hasta la pandemia, el 70% de estudiantes se comunicaba poco y nada con sus docentes fuera del aula (Benítez Larghi y Zukerfeld, 2016). La virtualización acelerada de la escolarización obligó a la escuela a reinventarse. Si bien la mayoría de autoridades y docentes no niegan la centralidad de las tecnologías, no saben cómo implementarlas de manera integral y eficaz. Ante el mandato

de continuidad pedagógica, el cansancio por el *multitasking* y las dudas que trae la nueva modalidad, se torna necesario interrogarnos acerca del conocimiento puesto en juego en las clases y actividades *online* y, en particular, cómo proveer habilidades necesarias para seleccionar información útil en internet.

VENTAJAS Y DESVENTAJAS DE LA VIRTUALIZACIÓN EDUCATIVA EN PANDEMIA

La principal ventaja fue que obligó a las escuelas a incorporar transversalmente las tecnologías digitales, permitiendo a docentes y estudiantes vincularse desde otro lugar, desarrollando una cultura digital común. Asimismo, posibilita el trabajo ubicuo, dado que ayuda a articular horarios y permite cursar a quienes viven lejos o disponen de tiempos acotados. Además, centraliza el trabajo en un mismo sitio e incorpora con mayor facilidad recursos multimedia a las clases expositivas, como pasar videos, imágenes, gráficos, diapositivas o powerpoints, o enviarlos como material complementario. Según Aguilar Gordón (2020), la educación virtual permite una mejor organización de la información y de nuevos conceptos, la ampliación de lenguaje y la retroalimentación entre distintos medios, formatos y soportes, dado que facilita intercambiar distintas unidades de información (textos, gráficos, archivos de imagen o sonido) que pueden obtenerse más allá de la institución educativa. En suma, internet permite combinar el aprendizaje formal e informal, así como el aprendizaje orientado por la escuela y la figura docente como el autodidacta o en torno al grupo de pares.

Para empezar a aprovechar el potencial de la educación a distancia, el Laboratorio de Innovación y Justicia Educativa (Edulab) (en Hueso, 2020) recomienda seleccionar las herramientas más adecuadas para cada tema y facilitar tutoriales; organizar y preparar a los y las estudiantes; dedicar tiempo al rediseño del curso y a algunas actividades particulares; elaborar tareas con recursos didácticos que ayuden a resolverlas; asociar a las actividades recursos de calidad en internet; crear dinámicas interactivas; tomarse tiempo para explicar el modelo de evaluación y valorar la evaluación continua como herramienta de seguimiento; estimular la interacción, dado que la distancia incrementa el sentimiento de soledad; incentivar el espíritu crítico respecto a la tecnología; intentar trabajar colaborativamente con colegas docentes.

Las desventajas de este escenario educativo son el menor *feedback* inmediato de estudiantes y docentes (aunque puedan preguntar o comentar por chat o mensajes), el insuficiente dominio de habilidades informáticas y la baja motivación. Si en la enseñanza presencial es difícil estimular actitudes y emociones positivas que mejoren el rendimiento, a distancia esta tendencia se incrementa.

Muchos no prenden la cámara porque están dormidos o en pijama o chateando. Me doy cuenta en sus caras que están chateando. Arman una conversación paralela a la clase (Docente escuela pública y privada, 33).

También existe una mayor dispersión de los estudiantes, así como una sobrecarga de tareas docentes. Los correos y mensajes de WhatsApp, Facebook o Instagram a cualquier hora generan estrés y *burn-out* en docentes^[5]. Como señalan Kaplan *et al.* (2021), 6 de cada 10 estudiantes declararon sentir soledad durante este período, más que nada en referencia a la necesidad de contención entre pares, pero, a su vez, se sintieron acompañados por sus docentes. La misma investigación sostiene que alrededor de la mitad de estudiantes han sentido desgano, ansiedad y dificultad para concentrarse.

Además, como señala Rosemberg (2020), la mitad advierte problemas de orden pedagógico vinculados a atender necesidades y ritmos personales de estudiantes. A esto se suma que en muchos casos tuvieron que enseñarles a madres y padres a instalar *apps*, crear mails y descargar archivos. También intentaron establecer una franja horaria para las comunicaciones con estudiantes y sus familiares, pero se vieron desbordados ante las consultas en diversos momentos del día, en muchos casos motorizadas porque era el único momento en que los y las estudiantes tenían acceso a la PC o al teléfono. También numerosas madres, padres y estudiantes sufrieron ansiedad, insomnio y *burn out*. Una problemática específica de sectores vulnerables es el hacinamiento, que también incrementa la brecha educativa y se vio incrementada con la cuarentena.

ESTRATEGIAS Y RECURSOS ANTE LA VIRTUALIZACIÓN ACELERADA

Ante el desafío de mantener la escolarización y continuidad pedagógica, una respuesta son las aulas mediadas por tecnologías: algunos/as docentes señalan que una clase expositiva teórica no termina de aprovechar los recursos disponibles. Pero que sea todo videoconferencia tampoco es la forma; muchos/as sugieren que es útil un documento base que guíe, complementado con tutoriales y otros recursos. También recomiendan trabajar de forma colaborativa, que suele incrementar la motivación estudiantil. Otros docentes también sugieren que los y las estudiantes lleven un diario o portfolio de sus tareas y actividades en cada materia.

Por otra parte, hay quienes les enseñan a sus estudiantes a reflexionar sobre sus prácticas digitales, en especial sobre seguridad informática: les aconsejan no compartir su ubicación en tiempo real al estar en la calle, no subir estados todo el tiempo a Instagram u otras redes, chequear la veracidad de la información y las configuraciones de privacidad de dispositivos y *apps*, así como tener conciencia de que muchas imágenes que suben o envían pueden quedar para siempre en la web. Vinculado a la ESI, también les aconsejan no compartir fotos o videos íntimos en los que se reconozca su cara o algún elemento que les identifique.

Los centros de estudiantes continúan difundiendo informaciones y actividades mediante redes y mensajería. Sus críticas no apuntan tanto a docentes sino al bajo presupuesto gubernamental, en particular respecto a salarios, mantenimiento edilicio, equipamiento tecnológico y dificultades de accesibilidad del estudiantado.

Tratamos de estar activos todo el tiempo porque es necesario. Que los pibes sepan que estamos ahí. También armamos actividades en conjunto con profesores, docentes y cooperadora. Nos agarramos de lo que podemos. Casi toda la comunicación la hacemos por redes sociales. Armamos un ciclo de debates por videollamadas. Tuvimos vivos de Instagram, subimos videos (Estudiante, 18, escuela pública).

Los gobiernos han desplegado políticas orientadas a asegurar la continuidad pedagógica y a sostener el vínculo con las familias. En esta línea, el gobierno nacional, con el programa “Seguimos Educando”, puso en marcha la plataforma homónima y también la “Juana Manso”, ambas con recursos para docentes, estudiantes y familias. Además, se distribuyeron 24 millones de cuadernillos impresos y se emitieron programas educativos en los canales de la Televisión Pública, Encuentro, Paka-Paka, DeporTV, Radio Nacional y Cont.ar (Rosemberg, 2020; Francos y Pedraza, 2020). Como señala Anderete Schwal (2021), muchos/as docentes no eligen recursos del plan “Seguimos educando”, sino que confeccionan sus propias clases combinando recursos digitales: Moodle, WhatsApp, Zoom, YouTube, Google Classroom y redes sociales. Además, muchas escuelas privadas suelen disponer de sus propias plataformas para la enseñanza virtual.

REFLEXIONES FINALES

Entre las ventajas que trajo la virtualización acelerada de la educación, docentes y estudiantes coinciden en que obligó a las instituciones a incorporar las tecnologías digitales de manera rotunda, aunque no todas han completado este proceso. Esto permite el trabajo colaborativo desde cualquier lugar y se ahorra tiempo de viaje, y dinero en viáticos. Otra ventaja que enumeran docentes y estudiantes es que permite centralizar el trabajo en una misma plataforma, dispositivo o campus virtual. Además, posibilita el uso de herramientas digitales con mayor facilidad, como pasar diapositivas, imágenes, textos o videos en clase o como tarea.

Entre las desventajas, la mayoría señala una menor motivación y *feedback*. El hecho de que gran parte de estudiantes apague las cámaras durante las clases sincrónicas disminuye el entusiasmo estudiantil y la motivación docente, a la vez que incrementa la dispersión. Otra desventaja es la mayor dificultad para organizarse y el estrés, *burn out*, ansiedad, depresión e insomnio que padecen un mayor número de docentes, padres, madres y estudiantes. Por último, una desventaja mencionada con frecuencia es el incremento de la

brecha digital-educativa, evidente en la dificultad de seguir el ritmo de las clases y tareas en estudiantes de sectores populares, obligados a compartir dispositivos digitales y datos móviles con otros miembros familiares.

La pandemia puso de relieve que la brecha digital se encuentra vinculada a la brecha educativa. Si se aspira a una sociedad más igualitaria, las políticas por venir deberán mitigar las brechas de conectividad que permiten acceso a diversos conocimientos y herramientas, un bien estratégico en el siglo XXI y un derecho inalienable para todos. En este contexto, Benítez Larghi (2020b) sugiere retomar la política del Plan Conectar Igualdad, además de reforzar la figura docente y el rol de las escuelas, que contrarrestan las desigualdades socioeconómicas y educativas de origen que tienen los y las estudiantes.

Como advierten Duek (2021) y Dussel (2020), los y las estudiantes acostumbran aprender con otras voces, presencias y diálogos en el espacio cotidiano de la escuela, que además de educar acompaña, observa, estructura, aconseja, limita y dialoga con estudiantes y familias. Ante la virtualización forzada de las formas educativas, el futuro de las escuelas parece acelerarse en dirección a una escolarización a distancia o semipresencial, con encuentros presenciales que de seguro cambiarán en cuanto a sus disposiciones tradicionales. En efecto, numerosos colegios ya iniciaron una modalidad semipresencial con dos burbujas en cada grado o división: cada grupo/burbuja cursa una semana virtual y otra presencial. En este sentido, diversas voces proponen pasar definitivamente a un modelo híbrido que articule lo digital con lo analógico, combinando tecnologías como el cuaderno, el libro y el lápiz, con otras como internet y las redes.

Más allá de sus riesgos y limitaciones, la tecnología es general, colectiva y se impone coercitivamente a quienes se resisten, como describía Émile Durkheim al hecho social. Ahora con más premura, se plantea la discusión sobre qué hacer. Algunos sugieren que una mejora sería institucionalizar la gamificación. Estos “apóstoles del juego” aseguran que es necesario introducir diversión en el aprendizaje para salir de la crisis de sentido y disminuir la brecha de intereses entre el ethos adolescente y el sistema educativo.

¿Cómo pensamos una defensa de la educación pública antes de que la pandemia se la cobre como víctima? Además, ¿cómo evaluar a distancia y disminuir la deserción estudiantil? ¿Cómo facilitar el diálogo entre estos mundos distantes de adultos y adolescentes, y a la vez fortalecer el vínculo pedagógico, así como el espacio de la escuela como lugar de encuentro intra e intergeneracional? La mayoría coincide en que es necesario que el paradigma individualista y meritocrático al menos dialogue con un paradigma del conocimiento abierto, ubicuo y colectivo, sin perder calidad. En este contexto, la comunidad educativa debería articular coordenadas fundamentales en torno a la construcción de ciudadanía, los riesgos y usos expertos de las tecnologías digitales, así como alfabetizar sobre los derechos, tensiones y obligaciones que implica vivir en la sociedad red.

Salir de la enseñanza memorística, contenidista y burocrática es hoy un imperativo porque ese modelo formaba sujetos con mentes llenas de información. Debido a la masificación de internet, el proyecto de la escuela secundaria ya no requiere esos perfiles, sino enseñar a surfear la sobrecarga cognitiva y diferenciar la información corroborada, fiable y útil de aquella que no lo es. Pero no basta sólo con incorporar las TIC de forma cosmética, sin una integración con sentido pedagógico. Es necesario abrir un debate sobre qué significa la enseñanza y el aprendizaje en contextos mediados por las tecnologías digitales.

En este marco, el proyecto Secundaria 2030 del Gobierno Nacional Argentino propone, en pos de disminuir la elevada deserción escolar, actualizar contenidos, incentivar capacitaciones docentes y prácticas educativas en la comunidad de pertenencia, estimular evaluaciones alternativas al examen tradicional, enfatizar el uso de tecnologías digitales y trabajar por proyectos interdisciplinarios más que sólo por materias. Para esto, entre otras cuestiones propone eliminar la problemática figura del “docente taxi”, otorgando dedicaciones completas a docentes en una sola institución, con el objetivo de que puedan seguir los proyectos de sus estudiantes y coordinar la planificación trabajando en equipo con el resto del plantel docente. Si bien el proyecto tiene aristas interesantes y algunas provincias han avanzado en su desarrollo, no queda claro cómo seguirá implementándose sin un incremento del presupuesto educativo. El problema que se avecina ante el avance de discursos de inevitabilidad tecnológica es que incorporar las TIC de forma cosmética, lúdica y ornamental implica una integración sin sentido pedagógico. ¿Cómo modifican las tecnologías nuestra

relación con el conocimiento? ¿Es igual aprender matemáticas con un videojuego que con un cuaderno y un pizarrón? Debemos prestar atención a la dimensión epistemológica cuando cambian las tecnologías que median nuestra relación con el saber.

Krüger (2019) sostiene que los objetivos más loables que puede tener el sistema educativo son disminuir la desigualdad y formar a personas que puedan desarrollarse del mejor modo posible en sus contextos sociales. Si bien la escolarización a distancia o semipresencial posee una dinámica singular y cuenta con una potencialidad inmensa, requiere de mayor autonomía y soledad, para la cual no todos/as están preparados/as. En este punto, la comunidad educativa deberá reponer de algún modo ese vital y dinámico campo de tensión y aprendizaje que se generaba todas las semanas en los encuentros escolares cara a cara.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adrogué, C. y Orlicki, M. (2020). Acceso y uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en la escuela secundaria en diferentes contextos socioeconómicos en Argentina. *Praxis educativa*, 24 (3), 1-12. DOI: 10.19137/praxiseducativa-2020-240308
- Aguilar Gordón, F. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. *Estudios pedagógicos*, 46 (3), 213-223. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000300213>
- Aliata, S.; Brosky, J.; Cantore, A.; Enriz, N.; García Palacios, M.; Golé, C.; Hecht, A.; Medina, M.; Padawer, A.; Rodríguez Celín, M. (2020). Informe: La educación intercultural bilingüe en Chaco y Misiones frente a la pandemia del COVID-19. Recuperado de <https://www.conicet.gov.ar/wp-content/uploads/Informe-EIB-en-contexto-COVID-19.pdf>
- Anderete Schwal, M. (2021). Las desigualdades educativas durante la pandemia en la educación primaria de Argentina. *Revista Andina de Educación*, 4 (1), 4-10.
- Area Moreira, M. & González, C. (2015). De la enseñanza con libros de texto al aprendizaje en espacios online gamificados. *Educatio Siglo XXI*, 33, 15-38. Doi: 10.6018/j/240791
- Argandoña Mendoza, A.; Byron Ayón-Parrales, E.; García-Mejía, R.; Zambran-Zambrano, Y. & Barcia-Briones, M. (2020). La educación en tiempo de pandemia. Un reto Psicopedagógico para el docente. *Polo del conocimiento*, 5 (7), 819-848. Doi: 10.23857/pc.v5i7.1553
- Armella, J. (2016). Hacer docencia en tiempos digitales. Un estudio socio-pedagógico en escuelas secundarias públicas emplazadas en contextos de pobreza urbana. *Estudios pedagógicos*, 42 (3), 49-67. Doi:10.4067/S0718-07052016000400003.
- Asociación Gremial del Magisterio de Entre Ríos (2020). Condiciones de trabajo docente en el contexto del aislamiento social, preventivo y obligatorio dispuesto por el gobierno nacional. Recuperado de <https://agmer.org.ar/index/wp-content/uploads/2020/05/Resultados-de-laencuesta-sobre-condiciones-de-trabajo-docente-en-cuarentena-II-AGMER2020.pdf>
- Baricco, A. (2019). *The Game*. Buenos Aires, Argentina: Anagrama.
- Benítez Larghi, S. (2020a). La construcción de habilidades digitales estudiantiles en torno al Programa Conectar Igualdad. *Ciencia, docencia y tecnología*, 31, 131-154. Doi: 10.33255/3160/581
- Benítez Larghi, S. (2020b). Condiciones sociales para la continuidad pedagógica en tiempos de pandemia: conocimientos movilizados por el Programa Conectar Igualdad en Argentina. *Revista Latinoamericana de Economía y Sociedad Digital*, 1 (1), 8-33.
- Benítez Larghi, S. y Zukerfeld, M. (2016). *Informe Final. Flujos de conocimientos, tecnologías digitales y actores sociales en la educación secundaria. Un análisis socio-técnico de las capas del Programa Conectar Igualdad*. Buenos Aires, Argentina: Ciecti. Recuperado de <http://www.ciecti.org.ar/wp-content/uploads/2016/10/CIECTI-Proyecto-UM-UNLP.pdf>
- Carlino, P. (2020). Reflexión pedagógica y trabajo docente en época de pandemia. En Beltramino, L. (2020), *Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19*, (pp. 86-91). Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.

- Cassin, C. (2008). *Googleame. La segunda misión de los Estados Unidos*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- CIPPEC (2020). *¿Cuál fue la respuesta del sistema educativo argentino ante la pandemia?*. Recuperado de <https://www.cippec.org/textual/cual-fue-la-respuesta-del-sistema-educativo-argentino-ante-la-pandemia/>
- Coordinadora de estudiantes secundarios y familias por la escuela pública (2020). *Investigación sobre educación durante la pandemia*. Recuperado de <http://www.psocialista.org/educacion-virtual-como-la-perciben-les-estudiantes/>
- Duek, C. (2021). La educación virtual en Argentina: límites y posibilidades de la educación en el contexto de la pandemia 2020. *RBSE Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, 20 (58), 127-138.
- Dussel, I. (2017). Las tecnologías digitales y la escuela: ¿tsunami, revolución o más de lo mismo? En Montes, N. (ed.), *Educación y TIC. De las políticas a las aulas*, (pp. 95-122). Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Dussel, I. (2020). La clase en pantuflas. En Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D. (comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia*, (pp. 337-349). Buenos Aires, Argentina: Editorial Universidad Pedagógica.
- Enriz, N. (2020). *Cómo afecta la pandemia de COVID-19 a la educación en comunidades indígenas*. Recuperado de <https://www.conicet.gov.ar/como-afecta-la-pandemia-de-covid-19-a-la-educacion-en-comunidades-indigenas/>
- Fernández Enguita, M. (2020). *Una pandemia invisible ha traído la brecha previsible*. Recuperado de <https://blog.enguita.info/2020/03/una-pandemia-imprevisibleha-traido-la.html>
- Franco, M. y Pedraza, F. (2020). Cambios y problemas en el nivel secundario: educación y pandemia. En: Visacovsky, N. (comp.), *Educación y pandemia. Aportes para pensar una nueva realidad* (pp. 44-62). Universidad Nacional de San Martín. Recuperado de <http://noticias.unsam.edu.ar/wp-content/uploads/2020/12/Educacion-y-Pandemia.pdf#page=45>
- García-Gil, D. & Cremades-Andreu, R. (2019). “Flipped classroom” en educación superior. Un estudio a través de relatos de alumnos. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24 (80), 101-123.
- Helsper, E. & van Deursen, A. (2017). Do the rich get digitally richer? Quantity and quality of support for digital engagement. *Information, Communication & Society*, 20 (5), 700-714, DOI: 10.1080/1369118X.2016.1203454
- Hernández-Horta, I.; Monroy-Reza, A. & Jiménez-García, M. (2018). Aprendizaje mediante Juegos basados en principios de gamificación en instituciones de educación superior. *Formación universitaria*, 11 (5), 31-40. DOI: 10.4067/S0718-50062018000500031
- Holguín, F.; Holguín, E. & García, N. (2020). Gamificación de la enseñanza de las matemáticas: una revisión sistemática. *Telos: revista de estudios interdisciplinarios en ciencias sociales*, 22 (1), 62-75. DOI: 10.14201/teri.20625
- Hueso, L. (2020). La enseñanza digital en serio y el derecho a la educación en tiempos del coronavirus. *Revista de educación y derecho*, 21, 1-29. Recuperado de <https://doi.org/10.1344/REYD2020.21.31283>
- Instituto Nacional de Estadística y Censo (2020). *Acceso y uso de tecnologías de la información y la comunicación. EPH cuarto trimestre de 2020*. Buenos Aires, Argentina: INDEC.
- Informe de la Universidad Popular de la organización Barrios de Pie (2021). Recuperado de <https://www.educar.com.ar/es/investigaciones/barrios-populares-como-sostiene-la-educacion-a-distancia/>
- Kaplan, C.; Glejzer, C.; Catelli, J.; Vinocur, S.; Szapu, E.; Arevalos, D.; Orbuch, I.; García, P.; Adduci, N.; Sulca, E.; Abecasis, L.; Orguilia, P. y Sukolowsky, L. (2021). *Informe de primeros resultados de la encuesta sobre emociones y escolarización en tiempos de pandemia, desde la perspectiva estudiantil. Programa de Investigación sobre Transformaciones Sociales, Subjetividad y Procesos Educativos*. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Kriscautzky, M. (2014). *Seleccionar información en Internet. Problemas y soluciones de los nuevos lectores ante la confiabilidad de las fuentes digitales de información*. Tesis doctoral, DIE-CINVESTAV.
- Krüger, N. (2019). La segregación por nivel socioeconómico como dimensión de la exclusión educativa: 15 años de evolución en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27 (8), 35-67.
- Morduchowicz, R. (2018). *Ruidos en la Web. Cómo se informan los adolescentes en la era digital*. Buenos Aires, Argentina: Mondadori.

- Narodowski, M. y Campetella, D. (2020). Educación y destrucción creativa en el capitalismo de pospandemia. En I. Dussel; P. Ferrante, y D. Pulfer (comps.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia*, (pp. 43-52). Editorial Universidad Pedagógica.
- Ortiz-Colón, A., Jordán, J. & Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e Pesquisa*, 44, e173773. DOI: 10.1590/s1678-4634201844173773
- Perrotta, C., Featherstone, G., Aston, H. & Houghton, E. (2013). Game-based learning: latest evidence and future directions. *NFER Research Programme*, 1-35.
- Rosemberg, D. (2020). Conectar Desigualdad. *Revista Crisis*. UNIPE, Recuperado de <http://revistacrisis.com.ar/notas/conectar-desigualdad>
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de cultura económica.
- Tófalo, A. (2017). *Aprender 2016. Acceso y uso de TICS en estudiantes y docentes*. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/acceso_y_uso_de_tic_en_estudiantes_y_docentes.pdf
- Trendcity (2020). *Informe sobre brecha digital*. Recuperado de <https://www.trendcity.com/brecha-digital-y-las-nuevas-desigualdades-que-se-incrementaron-como-consecuencia-de-la-pandemia/>
- Trucco, D. y Palma, A. (eds.) (2020). *Infancia y adolescencia en la era digital: un informe comparativo de los estudios de Kids Online del Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- UNICEF (2020a). *Encuesta COVID-19. Encuesta de percepción y actitudes de la población. Impacto de la pandemia COVID-19 y las medidas adoptadas por el gobierno sobre la vida cotidiana. Informe sectorial: educación*. Unicef Argentina. www.unicef.org/argentina/media/8056/file/Covid19-EncuestaRapida-InformeEducacion.pdf
- UNICEF (2020b). El nuevo coronavirus y el derecho a la educación. Recuperado de <https://www.unicef.es/educa/blog/nuevo-coronavirus-derecho-educacion>
- Vidal Ledo, M.; Rivera Michelena, N.; Nolla Cao, N., Morales Suárez, I. & Vialart Vidal, M. (2016). Aula invertida, nueva estrategia didáctica. *Educación Médica Superior*, 30 (3), 678-688.
- Zepeda-Hernández, S.; Abascal-Mena, R. & López-Ornelas, E. (2016). Integración de gamificación y aprendizaje activo en el aula. *Ra Ximhai*, 12 (6), 315-325.

NOTAS

- [1] Esto se evidencia, por ejemplo, en el crecimiento en la última década de los *esports*, cuyos eventos principales son los mundiales, donde los mejores equipos del mundo compiten por cientos de miles de dólares. Los más conocidos son los de *Fortnite* o *League of Legends*. Por ejemplo, 22 millones de jóvenes de 145 países juegan *League of Legends* todos los días. Distintas fuentes aseguran que la industria del videojuego ya es mayor que la del cine y la música juntas.
- [2] Durante el comienzo de 2021, tras dos meses de haber regresado a las clases presenciales, y ante el incremento por casos de COVID, el gobierno Nacional de Argentina decretó volver a las clases virtuales, pero el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, amparado en una demanda judicial, mantuvo la presencialidad, resolución avalada por la Corte Suprema de Justicia de la Nación. Un grupo de docentes se resiste a regresar aduciendo que eso pone en riesgo sus vidas. Muchos padres y madres argumentan públicamente que es necesario el retorno a clases presenciales por la salud psicofísica de sus hijos. *Off the record*, reconocen que necesitan de la escuela para sobrevivir y mantener su salud mental. La polémica continúa abierta.
- [3] Este dato invisibiliza los cientos de miles de estudiantes de escuelas privadas que, ante las dificultades socioeconómicas de sus familiares migraron a la escuela pública durante este período.
- [4] Al mismo tiempo, uno de los riesgos de concentrar la educación a distancia en videollamadas es la plataformización de la educación, que implica que las corporaciones dueñas de plataformas se tornen actores cada vez más centrales en la educación; además de que cobran o pueden cobrar por utilizar sus servicios, también pueden vender los datos que acumulan, factores que ponen en riesgo la educación como bien común.
- [5] Otra tensión que trajo la pandemia es la intromisión de madres y padres en las clases de sus hijos/as de nivel inicial. “Es como que te sentís desnuda, vigilada, observada, presionada”, señala una docente.