



Instituto de Formación Docente:

Mtra. María Emilia Castellano de Puchet

4° A - Magisterio

Análisis Pedagógico de la Práctica Docente

Docente: Mag. Mercedes Bentancor

¿El aula ha muerto?:

Una mirada a la enseñanza en

la época post pandémica

Mateo Lacuesta

Durazno, 26 de Noviembre de 2021

Introducción	2
Marco Teórico	5
1.1 Escuela	5
1.2 Aula	8
1.2.1 Aula como espacio de socialización	10
1.3 La institución escolar ha muerto.	11
1.4 Tecnologías en la Educación	13
1.4.1 TIC's en el aula	15
1.5 La pedagogía en tiempos de pandemia	17
1.6 Enseñanza híbrida	19
Análisis Pedagógico	22
Conclusiones	37
Bibliografía	44

El presente trabajo se desarrolla en el marco de la asignatura Análisis Pedagógico de la Práctica Docente del año 2021. El mismo se refiere a un estudio sobre el efecto que produjo el Covid-19 en las prácticas educativas. El interés inicial de indagar esta temática surge debido al nuevo contexto mundial originado por la pandemia. Como consecuencia de ello, la mayoría de los gobiernos, incluyendo el de nuestro país, decidieron suspender, de manera temporal, la presencialidad en las instituciones educativas en un intento por contener la propagación del virus.

La situación actual dejó al descubierto la importancia de los centros educativos como espacio de socialización primaria y aprendizaje y las desigualdades de acceso a recursos educativos por parte de los estudiantes del sistema. La interacción docente - estudiante, se da en un espacio donde todos los actores intervienen activamente y la relevancia que el docente le dé al contexto es fundamental para el desarrollo de procesos pedagógicos.

En un paralelismo a la frase de Nietzsche "*Dios ha muerto*" en su obra "*Así habló Zaratustra*" (1885), se propone en este ensayo reflexionar sobre el rol del docente en la sociedad actual y pensar la idea de que el aula tal y como la conocemos está muriendo para dar paso a otros contextos de aprendizajes en los que la tecnología juega un rol preponderante. La proclamación de la muerte de Dios refleja el paso hacia una etapa de incertidumbre y cuestionamiento, el fin del aula abre la posibilidad a nuevas alternativas y concepciones para los procesos educativos.

Así como se transformó el ideal que se tenía respecto a la figura de Dios, dando lugar a reconectar con otras creencias, también es posible dejar de lado los dogmas que estructuraron y dieron forma a la concepción del aula, para que comiencen a desplegarse nuevas formas de relacionamiento en las instancias educativas que antes permanecían recónditas.

La pandemia ha manifestado un punto de inflexión que entraña evidentes oportunidades de innovación y cambios, pero también riesgos de gran magnitud tanto en el sector educativo como, en un sentido más amplio, en el ámbito social. Como resultado, es interesante analizar la siguiente interrogante: ¿cuál es el rol del docente en este nuevo escenario? En la búsqueda de dichas respuestas se

plantea una nueva forma de repensar el espacio de interacción entre docentes y estudiantes, en términos de: ¿qué es un aula?, ¿cuál es su sentido y función en la actualidad? A todas estas preguntas se trata de dar una respuesta en este trabajo, reflexionando desde diferentes enfoques, sobre el pasado reciente de la enseñanza y planteando escenarios y líneas para un futuro que se revela extremadamente ambiguo e incierto.

Para ser planteados estos ejes de análisis, se realizan diferentes tipos lecturas de libros, artículos, trabajos académicos, abarcando así las diferentes disciplinas y ciencias de la educación como: Filosofía, Psicología de la Educación, Sociología de la Educación, Pedagogía y Didáctica, todas centrándose desde un elemento en común: el rol del aula en tiempos post-pandémicos.

El objetivo que tiene este ensayo es poder deconstruir el ideal de aula tal y como la conocemos, y reflexionar sobre cuál será el futuro de la enseñanza como actividad pedagógica y de la escuela como institución y espacio donde se desarrolla el aprendizaje. Además, resulta interesante determinar qué acciones se realizaron durante la pandemia mediante la utilización de las TIC 's dentro de la institución educativa. La finalidad es analizar y visualizar qué estrategias, didácticas o pedagógicas, realizaron tanto los maestros, conjuntamente con la institución educativa y las familias, para poder seguir educando desde la virtualidad y continuar con los diferentes procesos de enseñanza y de aprendizaje.

A pesar de lo reciente que resulta este fenómeno, a nivel académico se encuentran diversas bibliografías donde se recapitulan trabajos de diferentes autores. Además, es imprescindible remitirse a los escritos clásicos de la pedagogía y didáctica moderna, quienes analizan desde otra perspectiva la educación. Entre los principales autores y bibliografía consultada se destacan el filósofo y docente argentino, Darío Sztajnszrajber, quien analiza la educación actual y permite repensar nuestras prácticas educativas desde una postura deconstructivista.

La pérdida del espacio escolar y del aula tradicional, cumple de alguna manera, la profecía que habían explicitado en el siglo pasado algunos pedagogos, tales como Illich, con su libro "*La sociedad desescolarizada*" (2011), y Reimers, con "*La escuela ha muerto*". El aislamiento social, de alguna manera, nos acerca a esta situación.

Esta es una visión muy acorde con la pedagogía crítica tal como plantea el pedagogo Paulo Freire “¿dónde se aprende?”. Estamos viviendo lo que Margaret Mead (2002) denominó como “*sociedad prefigurativa*”, donde los valores ya no son absolutos, sino relativos a una sociedad y a un tiempo determinado, generando cuestiones tales como: ¿qué educación y para qué sociedad? Las nuevas generaciones ya no aprenden sus costumbres de las generaciones mayores, tal como plantea Durkheim (2003), porque el mundo vive cambios bruscos, radicales y veloces (modernidad líquida), este mundo prefigurativo se muestra de manera diferente al mundo de los antecesores.

Por último, se analizan trabajos recientes recopilados por Inés Dussel, Patricia Ferrante y Dario Ferrante, presentados por la Universidad Pedagógica Nacional de Argentina, donde se reúnen diferentes ensayos, crónicas, narraciones de experiencias y análisis orientados a reflexionar sobre la pandemia y sus efectos. Se incluyen nuevas perspectivas desde diferentes niveles, como también el lugar de la tecnología en la sociedad y sus impactos en el ámbito educacional. Por otra parte, presenta un análisis del funcionamiento del sistema educativo considerando y accionando a viejas y nuevas desigualdades que parecían estar solapadas; además de otros trabajos que explicitan la situación de los docentes, las praxis y las pedagogías pandémicas.

Marco Teórico

1.1 Escuela

Según manifiesta Larrosa, parafraseando al filósofo Jacques Rancière (1998), la escuela no significa solamente aprendizaje sino también ocio. Según el autor, dicha institución es igualitaria no por su función, sino por su forma. Es por ello que la escuela se constituye como la forma pedagógica de la igualdad. Desde luego, no se trata aquí de la igualdad en términos políticos ni mucho menos de la igualdad económica, sino de la igualdad pedagógica. Del mismo modo que la igualdad política define y constituye a los ciudadanos, la igualdad pedagógica define y constituye a los escolares (Larrosa, 2019).

Por otra parte, el autor manifiesta la importancia del espacio en la escuela. De hecho, los romanos utilizaron la palabra schola no para designar un tiempo libre tal como los griegos, sino para designar un espacio (separado) del entorno. La escuela como espacio sería entonces una separación, una distancia con el afuera (Ídem).

En referencia a su función, en 1965 James Coleman publicó el famoso informe "*Igualdad de oportunidades educativas*" ("*Equality of Educational opportunity*"). En dicho trabajo se afirmaba que la escuela aportaba poco al aprendizaje de sus estudiantes y que los resultados académicos se explicaban por el origen social y económico de las familias.

Las escuelas son notablemente similares en el modo como se relacionan con el rendimiento de sus alumnos cuando se tiene en cuenta el origen socioeconómico de estos. Los factores socioeconómicos guardan una fuerte relación con el rendimiento académico. Cuando estos factores se controlan estadísticamente, resulta que las diferencias entre escuelas dan cuenta de una pequeña fracción de las diferencias en el rendimiento de los alumnos. (Coleman, 1965, citado en Rivera, 2020)

Hoy, a 56 años del informe de Coleman nos encontramos en un escenario de pandemia causado por el Covid-19, lo que generó un cambio radical en nuestras

conductas. En primera instancia el confinamiento voluntario y posteriormente, el distanciamiento social, impactaron en todos los niveles del sistema educativo, situándose como una encrucijada que pone en jaque su finalidad, sentido e incluso su estructura. En cuestión de días, la planificación y la relación pedagógica como didáctica se vieron dramáticamente afectados (Reimers y Schleier, 2020).

La escuela es uno de los dispositivos estatales más exitosos a nivel mundial, aunque esta afirmación por supuesto que tiene varias perspectivas e interpretaciones. Si consideramos, por ejemplo, la situación en América Latina, se encuentran notables disparidades y diferencias entre los países de la región (Nuñez, 2020, citado en Dussel, et al., 2020, p.177).

Otra forma más radical y crítica de expresar esta idea es que la educación que tenemos está pensada para una sociedad que ya no existe (Pozo, 2020, p. 58). La escuela es una institución que se está volviendo anacrónica y vive buena parte del tiempo mirando por el espejo retrovisor, añorando contenidos, prácticas, relaciones profesores-estudiantes que pertenecen a una época pasada. La escuela, con frecuencia, se esfuerza inútilmente por revivir o mantener una especie de museo del conocimiento más que, como debería ser, estar a la vanguardia de su gestión (Ídem).

En relación al funcionamiento y configuración que se establecen en los centros escolares, Flavia Terigi (2006) hace referencia a los aspectos que se desarrollan en las escuelas, institución que a su juicio nos concierne, ejemplificando diferentes rutinas como reunirlos en una misma hora y lugar para realizar actividades de formación comunes, bajo el mando de un referente adulto, como es el docente, separando a los niños de sus familias, entre otros. En este espacio se organizan contenidos, se dan diferentes tiempos y espacios, se remarca la diferencia entre juego - trabajo y se legitima el rol del adulto (Terigi, 2006, p. 29). Es así que el formato escolar implica ritmos y tiempos de trabajo, metodologías y espacios de establecer la práctica educativa, de ejercer el saber y la participación. Estos aspectos definen un modelo institucional, el cual configura actividades, características y funciones de los centros educativos, que generalmente parecen incuestionables ya que están instaurados en la institución educativa.

Es imprescindible considerar que la escuela de los siglos XIX y XX surgió en función de la construcción de una identidad homogénea en la ciudadanía del nuevo Estado-Nación, relacionada con la construcción de lazos sociales, de la existencia de acuerdo a la legalidad, a una nueva moralidad e identidad colectiva asociada al bien común, lo que por otra parte se concibió sólo posible a partir de la existencia de sistemas educativos que lograran difundir e imponer a la sociedad un nuevo orden simbólico (ANEP, 2011, p. 63).

La escuela, tal y como se la concibe actualmente, es un sistema que se creó en el siglo XIX bajo unas circunstancias políticas concretas que han cambiado completamente y que no se asemejan con las dinámicas del hoy. Funcionaba como el lugar privilegiado del saber; era casi la única fuente de acceso del saber para los estudiantes. Neil Postman, en su libro *“La desaparición de la infancia”* (1983) plantea que la introducción de la televisión rompió con el monopolio del saber de los adultos y de la escuela, esto se ha radicalizado con la introducción de las pantallas a la cotidianidad, el desarrollo de internet pone en tensión y crisis permanente el monopolio del saber escolar. Tal como se plantea en el PEIP, la escuela no es la única institución que tiene o asume la tarea de enseñar, aunque recalca que su función es insustituible (PEIP, 2008, p.12).

No obstante, en la actualidad se confronta una nueva realidad: la escuela no volverá a ser la misma, no puede volver a ser la misma, en palabras de Miguel Rivera Alvarado:

El conocimiento está en todas partes, repartido y distribuido. La escuela que enseñaba, los profesores que transmitían conocimientos y “pasaban la materia” no podrán volver (si vuelven, condenarán a sus estudiantes de por vida). La escuela de origen industrial, como templo y monopolio del saber descansa en paz. (Rivera, 2020)

Dicha línea epistemológica coincide con lo que se explicita en el PEIP, donde se fundamenta que la función de la escuela, como institución educativa, es formar a las personas para que se desempeñen como ciudadanos críticos, participativos y reflexivos, no como meros seres pasivos, receptores de información (Idem).

Por último, es interesante repensar la “domesticación” de la escuela desde la perspectiva de “espacios otros” del filósofo francés Foucault. El autor formuló la idea de espacios otros, donde se juega la heterogeneidad, que son importantes para una autonomía intelectual, afectiva y política. Resulta interesante incluir a la escuela en esta denominación, porque para el filósofo la institución escolar estaba dentro de los ámbitos que organizaban el espacio habitual, es decir, las jerarquías establecidas de poder. Pero en esta nueva situación, de la des-especificación de lugares, se pone de manifiesto que los espacios y las territorialidades, aunque sean digitales, son importantes y que las escuelas pueden operar como espacios donde se subvierten ciertas jerarquías y, sin duda, se instalan otras (Foucault, 1999).

Las escuelas pueden ser pensadas como espacios otros si se acuerda que conocer, como dice Chantal Maillard, implica moverse desde una perspectiva filosófica, es decir, extraviarse, alejarse, separarse y volver para producir una reflexión sobre lo propio. Puede operar como un espacio otro que ayude a animarse a ese merodeo por lo ajeno, por lo de otros y lo de todos, para volver a pensarse a sí mismo con otras herramientas (Maillard, 2014 como se citó en Dussel, 2020).

1.2 Aula

El concepto de aula está asociado a espacio donde ocurren encuentros, coincidencias, teniendo en cuenta que el proceso de enseñanza se desarrolla entre determinados límites que la conforman. Desde esta perspectiva, el profesor Larrosa afirma que el aula es el dispositivo escolar por excelencia. *“Es un lugar cerrado (el aula comienza cuando se cierra la puerta), el lugar de la atención compartida, el lugar de la voz y la presencia, el lugar de la escritura, el lugar del alumno y del profesor”* (Larrosa, 2019).

Sin embargo, el concepto de aula no remite necesariamente al salón de clases y sus materialidades: la infraestructura, las carteleras o el mobiliario. Según el maestro y director uruguayo Limber Santos (2011), en contraposición a lo afirmado por Larrosa, el aula no está definida por las cuatro paredes del salón. No hay espacio que por sí solo constituya un aula, es decir, puede considerarse todo aquel espacio en el que, a partir de una decisión docente, se producen acontecimientos del orden del enseñar y aprender. Este espacio es por excelencia el salón de clase,

pero puede ser el salón auxiliar, la cocina-comedor, el patio, el invernáculo, la plaza, etc. Allí donde opere un dispositivo didáctico se configurará un aula, sin que las características materiales sean determinantes para esa configuración (p. 75).

En el Programa de Educación Inicial y Primaria se establece como aula el *“ámbito donde se organizan relaciones con el saber y es el docente quien a través de su intervención las posibilita. Estas relaciones están acompañadas y condicionadas por relaciones de poder que pautan los vínculos interpersonales y grupales en los escenarios educativos”* (PEIP, 2008, p.12).

Por lo tanto es aula en tanto que haya actores que actúen allí, enseñantes y aprendientes que tomen decisiones. De lo contrario es solo un salón de clases que también puede ser utilizado con otras finalidades: sala de reunión, lugar de una asamblea de vecinos o incluso un salón de baile. *“El salón no es el aula, y el aula es el salón u otro territorio donde los actores protagonizan procesos, algunos del orden de las enseñanzas y otros del orden de los aprendizajes”* (Santos, 2011, p. 75).

Históricamente se ha profundizado en el concepto de aula expandida para referirse a las posibilidades de desarrollar procesos de enseñanza y de aprendizaje fuera del salón de clase. Las actividades desarrolladas en distintos ámbitos dentro y fuera del edificio escolar determinan la expansión del aula más allá de sus límites. Precisamente, la cuestión de los espacios nos lleva a repensar el concepto de aula. (Ídem).

El concepto de aula expandida hacía corresponder el aula con el salón de clase, por lo cual aquella en algunos momentos se expandía a otros espacios. A partir de esta nueva concepción del aula, el concepto de expansión carece de sentido. La importancia de este concepto de aula radica en que sus características varían sustancialmente conforme las particularidades del espacio y las actividades didácticas desarrolladas. En función de donde se configure el aula, variará la organización de los niños, las relaciones interactivas, la disponibilidad de recursos y la dinámica de clase. La posibilidad de jugar con alternativas diversas, cada una con lógicas diferentes de movimientos e interacciones, resulta fundamental para las prácticas y el aprovechamiento de su potencial para el aprendizaje (Idem, p. 76).

Esta es una visión muy acorde con una pedagogía crítica, como la propuesta

realizada en el "Grito Manso" por el pedagogo brasileño Paulo Freire (2003). En esta obra el autor menciona los elementos que, a su juicio, forman parte de la situación educativa cuando ésta se integra a la descripción de un aula tradicional. El primero de ellos es la figura de quien enseña, el educador, profesor o profesora; la segunda es la presencia de los educandos, de los alumnos y alumnas. (Freire, 2003, p. 33) En este sentido surgen cuestiones tales como: ¿Dónde se aprende realmente?, ¿dónde hay una verdadera superación del modelo educativo bancario? Pese a ello, es conveniente esclarecer que Freire no condena el aula, sino que critica su configuración bancaria.

Es momento de dejar de limitar las prácticas de enseñanza y aprendizaje, básicamente la educación, a los parámetros de una infraestructura rígida y sólida, que en lugar de protegernos de la ignorancia, nos encierran y ahogan. (Bojorge, 2019)

1.2.1 Aula como espacio de socialización

Talcott Parsons hace un análisis general del salón de clases en los Estados Unidos, tanto a nivel primaria y secundaria, como un sistema social y de la relación existente entre su estructura, su función primaria dentro de la sociedad como agente socializador y de los roles que designa. El autor describe al aula "*como el espacio donde se desarrolla el proceso de enseñanza y de aprendizaje formal*" (Parsons, 1990, p.173).

La escuela constituye para Parsons, el primer agente de socialización en las experiencias del niño donde están institucionalizadas las bases de la diferenciación no biológica del estatus. Es un estatus adquirido, no otorgado, ya que el estudiante lo logra en función a su esfuerzo en las tareas asignadas por parte del docente. (Parsons, 1976, p. 73 - 74). Desde una perspectiva Freiriana, el aula no es exclusivamente el espacio donde se transmiten conocimientos por parte del docente, sino que también es un lugar donde los estudiantes aprenden a convivir y configuran su personalidad.

A pocas semanas de comenzado el aislamiento social el año anterior, Inés Dussel (2020) brindó una teleconferencia que tituló "*La clase en pantuflas*", aludiendo al traslado de las propuestas de enseñanza de los docentes y de las

tareas escolares en general al ámbito del hogar. La metáfora es clara: en pantuflas, haciendo referencia a que nos encontrábamos en nuestras casa sin el uniforme formal.

En las aulas se despliegan acciones muy precisas: se mira, se escucha, se conversa, se lee, se escribe y también se juega. En ellas se aloja una forma de encuentro que, en contraste con los encuentros espontáneos entre las personas, produce efectos muy fuertes sobre los modos de realizar esas acciones (Dussel, et al., 2020, p. 155).

Complementariamente, Nuñez (2020) entiende que los vínculos son centrales en todo proceso educativo. Vínculos entre estudiantes y docentes y entre pares, vínculos que se presuponen amorosos. El beso de la maestra al salir de la escuela, los abrazos, actividades que se superponen y cuyos ritmos corporales varían sustancialmente al sonar el timbre de ingreso a la escuela, desapareciendo los gestos desgarrados, los gritos y alaridos, dando inicio al “estado del estudiante” (Nuñez, 2020, citado en Dussel, et al., 2020, p. 184).

Estas situaciones, quizás algo lineales, se han ido desdibujando. Si bien persisten algunos de sus trazos, hoy son otras las maneras de apropiarse del espacio escolar, en parte por los intentos, desde la política educativa, de la planificación de un tiempo móvil y flexible para quebrar la uniformidad y también por la influencia que distintos factores externos tienen sobre él.

1.3 La institución escolar ha muerto.

La producción de trabajos que poseen como objeto de estudio la desescolarización de la escuela surge en la década de los 60, con influencias del movimiento sociológico y pedagógico crítico que, en líneas generales, proponía la eliminación del sistema escolar, principalmente por estar a disposición de los intereses de la sociedad capitalista. En este contexto se manifestaron diferentes autores, tales como Paul Goodman, Iván Illich y Everett Reimer.

Uno de los primeros autores en formular diferentes argumentos en favor de la desescolarización fue Paul Goodman, quien desarrolló en su libro *Compulsory miseducation* (1962), su oposición a la escuela. El autor se basa en afirmaciones

morales a partir de un análisis de los defectos del sistema educativo norteamericano. *“Las escuelas representan cada vez menos cualquier tipo de valores humanos, y si representan un simple acatamiento a un sistema mecánico”* (Goodman, 1973, p. 28). El autor norteamericano está en contra de la creencia de que la educación sólo puede adquirirse en instituciones formales tales como la escuela.

En segundo término, Iván Illich, filósofo austríaco (1926-2002), es llamado el padre de la educación desescolarizada. El autor parte de la crítica a la institucionalidad religiosa, como ex sacerdote, para luego referirse exclusivamente contra el sistema escolar y las escuelas particularmente, caracterizándolas como instrumentos para proteger y dar estabilidad a la sociedad que las financia (Illich, 2011).

En tercer lugar, es importante tener en consideración que cuando Reimer (1973) habla de sistema escolar, está haciendo referencia a un sistema provisto por el Estado, en términos de Althusser, un aparato ideológico. Esto se convierte en gratuidad, situación casi general en los años 50, 60 y 70, en que se gestaron sus ideas. Uno de los respaldos de su utopía es que a comienzos del siglo XX, ningún país del mundo tenía más del 10% de su población secundaria en instituciones educativas y que su acelerado crecimiento se debió al desarrollo de la era tecnológica.

La educación, entonces, es monopolizada por la escuela que se convierte en:
una garantía de que en un mundo dominado por la tecnología, aquellos que hereden la influencia serán los que se beneficien de la dominación, y, peor aún, los que han sido declarados incapaces de cuestionarla. El juego escolar no solo moldea a los líderes, sino también a sus seguidores con el fin de que jueguen al consumo competitivo. (Reimer, 1973, p. 26)

Por otra parte, acusa que en la década de los 70, la escuela se irguió en la transmisora de la ideología de la sociedad tecnológica, con el fin de formar el espíritu de las personas para que aceptaran esa ideología dominante. Las escuelas,

en términos de Reimer, “(...) *constituyen una contribución regresiva, porque los gastos aumentan a medida que lo hace el nivel de escolarización*” (Ídem, p. 21).

En contraste con lo anterior y desde una perspectiva teórica más reciente, el licenciado en filosofía y promotor cultural argentino Darío Sztajnszrajber, ha traído a la discusión académica el concepto de muerte desde una postura deconstructivista y más afín a este trabajo académico. Afirma que en esta época de pérdida de las certezas, la institución escolar y el aula no deben ser vistas únicamente como ese espacio físico con pizarrón, pupitres, material didáctico, docentes y alumnos. El aula es todo aquel espacio físico-temporal donde se desarrolle el aprendizaje: Un parque, un video de YouTube, una manifestación, etc. Es decir, los medios en donde se produce la experiencia de aprender han variado, se han desarrollado y han evolucionado a lo largo de la historia (Sztajnszrajber, 2018).

El aula como espacio la declara en un acta de defunción, afirma Darío Sztajnszrajber. Si antes provocaba incomodidad, temor salir de ella, o distanciarse de sus gruesos muros, en esta hora, el aula ordenada y orientada a un pizarrón es un lejano recuerdo, o al menos debería serlo. Se fundamenta que el aula no es un espacio delimitado, sino una situación con fines didácticos, un momento donde se construyen experiencias significativas.

No obstante, el filósofo argentino esclarece que la idea de la muerte del aula no implica la inexistencia de este espacio, sino que ya no será el centro del proceso educativo hegemónico a partir del cual después se irradian las otras experiencias. Sztajnszrajber, expresa que hoy, “*el aula se puede producir en una red social o incluso en un programa de televisión*” (Ídem).

1.4 Tecnologías en la Educación

Las instituciones escolares representan un dispositivo central en la transmisión cultural de nuestra sociedad. Desde hace mucho tiempo, el acceso al conocimiento en sus diversas formas es desigual y es objeto de múltiples controles y regulaciones (Bernstein, 1993).

Para Castells (1996), los cambios provocados por las TIC's permiten repensar y organizar nuevas maneras de relacionamiento vinculado a la comunicación tanto a

nivel simbólico y cultural, como de producción y distribución de bienes y servicios. De esta manera, se consolida un nuevo paradigma tecnológico. Dichos cambios tecnológicos han permeado todas las esferas de la vida social incluyendo al sistema educativo (Castells 1996, citado en Castells, 2006).

En este sentido, resulta pertinente el análisis realizado por Barbero (2007), quien manifiesta que la escuela dejó de ser el único ámbito de *“legitimación del saber”*, existe una diversificación y difusión del saber por fuera de la escuela, este fenómeno *“es uno de los retos fuertes que el mundo de la comunicación le plantea al sistema educativo”* (p. 12).

Complementariamente, Pérez (2002) plantea que la humanidad se encuentra en el “punto de viraje” de una transformación tecnológica sin precedentes, estableciendo un paralelismo con el concepto “punto de inflexión”. Existe un período de instalación de las TIC’s que tuvo lugar en los últimos treinta años y de generalización de un nuevo paradigma social, denominado *“sociedad de la información y del conocimiento”*, caracterizada por el uso de los dispositivos electrónicos en las prácticas diarias.

La declaración de emergencia sanitaria en Uruguay por parte de las autoridades, obligó al sistema educativo a tomar rápidas medidas, sin planificación previa, por ende, no se dispuso del tiempo necesario para generar los espacios adecuados para establecer una continuidad pedagógica.

En consecuencia, Aragay entiende que la educación remota es vista como una fase transitoria que puede revertirse y a la vez como oportunidad para incorporar algunos aprendizajes que aporten a la educación en el futuro (Aragay, 2020, citado en ANEP, 2020, p. 5). Los estudiantes y los jóvenes en general interactúan bajo un paradigma comunicacional de interactividad a través de internet (Oblinger y Oblinger, 2005). Estas afirmaciones coinciden con las explicitadas por Villalpando (2021), quien destaca la habilidad natural que tienen los estudiantes en el mundo digital. Al respecto, es usual escuchar comentarios tales como: “viven con el celular en la mano”, “pasan con la computadora”, como si eso automáticamente los hiciera expertos en la tecnología. Es cierto, los jóvenes conocen aplicaciones de su interés, pero no necesariamente son del ámbito educativo (Villalpando, 2021, p. 20). En este

sentido, los jóvenes incluyen cotidianamente las herramientas digitales en sus prácticas diarias pero no necesariamente realizan un acompañamiento en su proceso educativo.

García et al. (2012) complementa lo afirmado y entienden que las habilidades tecnológicas en los estudiantes están relacionadas con ámbitos sociales y lúdicos, sin embargo, no adquieren las competencias necesarias para el ámbito educativo (p. 95-114).

Las declaraciones anteriores referidas al educando y su relación con la tecnología pueden representar un obstáculo para el desarrollo de la educación a distancia en este contexto. Los estudiantes necesitan de ciertos conocimientos y habilidades básicas para el manejo de los dispositivos, plataformas y el desarrollo de actividades de manera virtual.

En relación a los docentes, diversas investigaciones afirman que los profesores usan con escasa frecuencia las herramientas tecnológicas, manteniendo prácticas tradicionales más allá del equipamiento y la capacitación. En general, el uso de TIC en la educación, particularmente en educación básica, ha sido prácticamente “marginal” (Andión, 2010; Buckingham, 2008).

La incorporación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, fue todo un desafío dado que la escuela tuvo que realizar una transformación desde sus propias bases; la implementación de recursos tecnológicos en las aulas no fue suficiente, se hacía necesaria una reinención escolar que propicia una verdadera cultura digital actual, contemplando el contexto de los niños y el de su familia.

1.4.1 TIC's en el aula

Las TIC's son consideradas herramientas que contienen el fin de transmitir y compartir información en un corto periodo de tiempo, es decir, de manera instantánea. Estas sirven para optimizar el manejo de la información y el desarrollo de la misma. Actualmente, ya no se visualizan solamente como una herramienta o un simple recurso didáctico, sino como una nueva manera de organizar las prácticas pedagógicas en cualquier área de conocimiento, potenciando el interés de los niños

y enriqueciendo el accionar docente durante el período de pandemia.

Uruguay presenta una universalización y mejora de las plataformas digitales generadas con la implementación del Plan Ceibal en el año 2007 y la ampliación de la cobertura de internet en el país, lo que facilita la adaptación a la nueva realidad que la situación sanitaria demanda. La continuidad de la educación a través de herramientas virtuales busca por un lado apoyar la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, y, por otro lado, continuar en la medida de lo posible con las prácticas curriculares previstas. En este contexto, la interrupción del proceso de enseñanza y de aprendizaje en el centro escolar impone al menos tres desafíos: el acceso a las plataformas digitales y condiciones materiales para la continuidad de los cursos; la capacidad de las familias para la enseñanza desde el hogar; y la efectividad del entorno virtual para favorecer el aprendizaje (Failache et al. 2020, p.2).

El Plan Ceibal (Plan de Conectividad Educativa Informática Básica para el Aprendizaje en Línea), se oficializó en el año 2007 mediante decreto de presidencia y continúa vigente. Es considerada una política social en torno a la cuestión digital y la inclusión de los ciudadanos, mediante la disminución de la brecha digital. Para ello, el terreno educativo se ve fuertemente implicado, dado que fue el primer ámbito seleccionado para materializar la política con la meta de equipar a docentes y alumnos con computadoras portátiles. Si bien en un principio se aplicó únicamente al ámbito de Primaria, progresivamente se fueron incorporando todos los subsistemas de A.N.E.P. lo que implica además Secundaria, Técnico-Profesional y Formación Docente.

El Plan se basó en el proyecto OLPC (One Laptop per Child), asegurando también la creación de la infraestructura necesaria para el funcionamiento de los equipos, lo que implica dotar a las escuelas y algunos lugares públicos de conectividad a internet vía Wifi, y la implementación de un soporte técnico para los equipos con fallas y reposición de los extraviados o hurtados. Además, abarca la gestión del Portal Ceibal y de las plataformas educativas EDUciencias, PAM, Matific y Crea 2, así como la creación y adquisición de software educativo.

Es importante mencionar que si bien la faceta más llamativa del Plan Ceibal es

la referida al equipamiento, también se ve implicado un proyecto pedagógico que supone la capacitación de docentes. Se percibe, sin embargo, que este segundo aspecto no ha logrado la masificación correspondiente a la magnitud de la política de equipamiento.

Este es un elemento central y fundamental que facilita la adaptación a la nueva realidad que la situación sanitaria demanda. La continuidad de la educación a través de herramientas virtuales busca por un lado apoyar la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, especialmente en educación primaria, y por otro lado, continuar en la medida de lo posible con las prácticas curriculares previstas (Delgado, 2017, p. 22).

Haciendo foco en el concepto de “tecnología”, Flavia Terigi (2020) plantea que disponer de ella no es disponer de didáctica o prácticas pedagógicas ya resueltas, sino que se deben contemplar otras aristas de las realidades que subyacen a los estudiantes y docentes, donde muchos de ellos no poseen conectividad ni dispositivos para trabajar en lo que es la virtualidad. Pero dónde está asegurada la conectividad y los dispositivos, no quiere decir que automáticamente sabemos cómo resolver el problema de enseñar en estas condiciones.

1.5 La pedagogía en tiempos de pandemia

Alex Rivas (2020) complejiza y agudiza la mirada sobre la idea de “espacio” y plantea un enfoque crítico, con el objetivo de deconstruir la idea de aula física y dismantelar las concepciones esencialistas y universales que giran detrás de ella. El punto de partida es que no se puede por un tiempo, volver a la normalidad pedagógico-curricular, ni abandonar a los alumnos en sus realidades sin amparo del sistema educativo. Hay que asumir esta situación como lo que es, una ruptura de todos los esquemas tradicionalistas y de la identidad que construimos con ellos. (p.3)

La pedagogía de la excepción parte de este postulado que contiene diferentes transformaciones de la gramática escolar: se ha perdido la presencialidad, el encuentro cara a cara (Idem). Dentro de este escenario, Rivas sostiene que ya que no hay reunión física con los cuerpos, ni salón de clases, ni grupo que interactúa e

impone su dinámica, ni docencia que maneja un grupo visible a su cargo cada día y permite establecer una relación entre lo que se enseña y se aprende. En sus palabras:

Se ha caído el tiempo. Ya no hay horarios establecidos, solamente los de los encuentros sincrónicos, ni rutinas encuadradas, ni claridad alguna del modo de uso del tiempo de aprendizaje. Se ha desarmado un curriculum. Está ahí el programa, pero ya se sabe qué no se podrá abarcar completo ni qué criterios usar para fraccionarlo y reorganizarlo. Ya no está la frontera escolar para imponer el poder de la norma, el mandato de hacer lo que dice una autoridad exterior. (Rivas, 2020, p.4)

La pandemia produjo la familiarización de la educación. Se metió la escuela dentro del hogar, rompiendo las fronteras. Como consecuencia, la pedagogía de la excepción debe trabajar ampliando su diferencia. Para el autor es peligroso y riesgoso el método homogéneo que unifica al grupo en un ritmo-clase, encasillando al alumnado dentro de un mismo ritmo pedagógico. Es tiempo de mayor realismo didáctico: la planificación no funcionará sin entender el contexto de los estudiantes. La escuela fue la institución frontera: creó la distancia con el hogar, puso el uniforme en los alumnos, los sacó de sus realidades locales para ponerlos en un cierto plano de igualdad. (Ídem, p. 8).

La enseñanza a distancia ha vuelto a poner en evidencia las profundas desigualdades que desgajan nuestra sociedad, y la primera es la que hace referencia a la posibilidad de conectarse a Internet y de tener los instrumentos informáticos adecuados para hacerlo. La UNESCO reconoce este fenómeno como “Efecto Mateo”, por el cual aquellos que tienen mayor acceso a los equipos digitales se benefician más de estos procesos educativos de emergencia, al tiempo que los más marginados del mundo digital, están frente a situaciones más desfavorables (Guerrero, 2021). Pero no solo eso: presenciar una clase a distancia teniendo a disposición lo que Virginia Woolf llamaba *“toda una habitación para ti”* no es igual que hacerlo en el lugar en el que otros miembros de la familia hacen sus trabajos,

domésticos o no domésticos (Bertoni et al., 2020, p. 52).

Según Flavia Terigi e Inés Dussel, la pandemia permitió recordarnos las debilidades de los sistemas educativos, como las desigualdades educacionales, ya existentes antes de la pandemia. Una de las desigualdades que se podría relacionar en el tiempo actual, es la desconexión a internet y la insistencia en lo presencial. En muchos de estos casos no depende de la simple voluntad de los estudiantes (Dussel, 2020).

Estos discursos muestran que la desigualdad no sólo se da solamente cuando un niño no adquiere un dispositivo para ingresar a los distintos escenarios virtuales para continuar con las prácticas pedagógicas, sino también en un marco de desigualdad. Si la familia o los propios estudiantes no poseen los conocimientos suficientes para utilizar los dispositivos, como resultado, no podrán desarrollar una continuidad de los cursos de una manera cómoda. La problematización de esta situación radica en que la mayoría de los estudiantes no tienen conocimientos sobre el uso correcto de las TIC's, como el uso básico de plataformas educativas.

1.6 Enseñanza híbrida

Aunque en los últimos años existió una educación centrada exclusivamente en el aula física, expositiva y memorística como paradigma educativo, ello se ha ido modificando hacia una enseñanza híbrida, enmarcada en un paradigma constructivista, resultado de la integración de diversas pedagogías, ambientes y recursos de aprendizaje en el correr de la historia.

El enfoque híbrido plantea la combinación de la clase cara a cara con actividades analógicas (desenchufadas) y digitales (en línea). Durante el tiempo en las aulas, los y las estudiantes pueden involucrarse en experiencias de aprendizaje auténticas y colaborativas. Cuando trabajan en línea incluyen contenidos multimedia y habilitan canales para el intercambio y la construcción de conocimientos. El trabajo con plataformas adaptativas o materiales estructurados en función de progresiones flexibles son una buena alternativa para atender a las necesidades de aprendizaje diversificadas (Ceibal, 2020).

Así, se puede mirar la educación en tanto articulación entre actividades a

distancia apoyadas en recursos didácticos y actividades áulicas presenciales. La diferenciación de los componentes y la búsqueda de mejores aprendizajes contribuyeron a la articulación de diferentes ambientes de aprendizaje, logrando así superar los modelos encerrados y rígidos de enseñanza anteriores (Rama, 2021, p. 117).

Gracias a las tecnologías de comunicación, la educación se ha vuelto más híbrida al incorporar una diversidad de componentes de enseñanza, así como nuevos ambientes. En este sentido, la educación maneja tanto laboratorios y ambientes reales, como también simuladores que ejercen una situación similar alejados del encuentro presencial.

La pandemia al imponer una distancia física en los sistemas educativos, impulsó nuevos procesos educativos al promover un traslado desde la educación presencial tradicional hacia nuevas formas de educación mediadas por internet y con ello a una educación híbrida al ampliar la diversidad de formas digitales de acceso a la educación. Dicho proceso se produjo gracias a la utilización de plataformas que permiten encuentros sincrónicos a través del uso de internet, que aumentan opciones en la educación a distancia y, por ende, las multimodalidades en la educación digital; sentando las bases de un nuevo modelo educativo de carácter híbrido como formato derivado de las tendencias en curso a una sociedad digital (Rama, 2021, p. 12).

En esta situación, la educación a distancia se conformó como una disrupción educativa frente a la educación tradicional. Sin embargo, los bajos niveles de interacción, la ausencia de mecanismos sistémicos de evaluación de los aprendizajes, así como también el limitado desarrollo técnico de los recursos de aprendizaje, restringe su desarrollo como una modalidad educativa sustituta efectiva. Recién con la digitalización, al permitirse una mayor interacción entre docentes y estudiantes y una convergencia de diversidad de recursos de aprendizaje, la educación a distancia se conforma ya no solo como una oferta diferenciada, sino como alternativa en las prácticas pedagógicas (Ídem, p. 28).

Ignacio Pozo (2020) propone avanzar hacia una escuela híbrida en la que el escenario presencial y virtual convivan potenciándose mutuamente. El concepto de

modelo híbrido que propone se construye sobre las dimensiones que caracterizan a toda experiencia educativa: la configuración del espacio y del tiempo. Esto coincide con la visión de una desestructuración del aula, ya que se desintegran las estructuras rígidas que la constituyen.

Análisis Pedagógico

“... la escuela enseña contenidos del siglo XIX, con profesores del siglo XX a alumnos del siglo XXI”.

(Monero y Pozo, 2001, p.50)

La pandemia que afecta a nuestro país desde marzo del 2020 obligó a las escuelas a emitir órdenes de distanciamiento social preventivo en todo el país, lo que resultó en una suspensión de la presencialidad. Como consecuencia, las diferentes instituciones educativas a las que asistí como maestro practicante en el nivel primario, alumnos, docentes y familiares se vieron afectados por esta medida implementada por el gobierno.

El cambio de reglas de la vida cotidiana, a causa de los programas de cuarentena voluntaria como “*Quédate en Casa*”, o el mantenerse en la “*burbuja familiar*”, generaron un impacto en los actores, modificando los roles tradicionales. A los familiares se les adjudicaron otras responsabilidades. Muchas de ellas pasaron a distribuir el tiempo entre las actividades cotidianas de índole doméstica y/o laboral y las tareas de los docentes, en su gran mayoría tuvieron que lidiar con la enseñanza de materias escolares. La vida de los estudiantes cambió, la pérdida de fuentes laborales e ingresos económicos por núcleo familiar hizo que muchos de ellos cambiaran las responsabilidades escolares por la búsqueda de supervivencia individual y colectiva.

Hay que tener en cuenta, además, que la crisis del Covid-19 ha desencadenado una crisis social paralela y de enorme dimensión: niños y jóvenes han visto cómo sus familiares han perdido el empleo, han visto aumentar la inquietud y la preocupación por el futuro, sufriendo el aislamiento doméstico. Es imposible hablar de motivación por la enseñanza sin antes tener en cuenta que muchos de ellos sólo reciben una o dos comidas diarias o han cambiado totalmente su rutina porque los padres siguen trabajando y la escuela presencial les brinda cuidados durante muchas horas. Ahora tienen en su poder el cuidado de sus

hermanos menores en muchos casos.

Al declararse la pandemia y establecerse el distanciamiento social, la actividad en torno a lo educativo se vio desafiada. Los límites y los umbrales de aquello que puede ser considerado como acción escolar se extendieron de inmediato en varias direcciones.

La escuela, más que un centro de transmisión de conocimientos, pasó a ser identificada como una institución de resguardo, de contención, en algunos casos poniendo sus comedores a disposición del estudiantado más vulnerable. El medio jugó un rol preponderante a la hora de encontrar motivación por el descubrimiento de nuevos aprendizajes, pero en algunos casos las condiciones habitacionales no estaban dadas, y los estudiantes terminaron recibiendo sus clases en espacios reducidos o compartidos por integrantes de la familia que hacían otras tareas simultáneamente. Todo esto configuró una gran dificultad, teniendo en cuenta que estaban acostumbrados a un proceso de enseñanza áulico, donde la única interrupción podría ser el murmullo de la clase. Cambiar la concepción de aula, tal como se tenía naturalizada, es un proceso dinámico que demanda tiempo y condiciones plenas, las cuales en muchos casos no están garantizadas.

El efecto de esta situación fue manifestado por el director de la OCDE Andreas Schleicher (2020), quien afirma que los estudiantes privilegiados consiguen rápidamente sortear la situación y encuentran oportunidades de aprendizaje alternativas apoyados por sus padres y los recursos necesarios para continuar con el proceso educacional. No obstante, los estudiantes de las familias más desfavorecidas se quedaron fuera de esta consideración. La brecha parece agrandarse cada vez más. Esto se relaciona al denominado “Efecto Mateo” explicitado por la UNESCO.

Este punto de inflexión enfrentó a todos los docentes al desafío de educar a distancia, tratándose de un fenómeno sin precedentes en Uruguay caracterizado por la incertidumbre, la excepción, donde educar adquiere un nuevo sentido y sus espacios también.

La escuela que representó por años el “templo” del conocimiento, de pronto, se diversifica. Cada alumno y docente desde su hogar, hicieron lo posible para

transitar el proceso de enseñar y de aprender. Y si bien para que ocurra es necesario que haya voluntad de todas las partes, en este caso, con ese ingrediente solo no era posible.

En cuanto a las competencias digitales de la formación docente, es evidente la escasa o muy baja formación para trabajar de manera virtual contenidos que históricamente siempre fueron presenciales por la dinámica propia de las áreas y disciplinas. En este contexto, la mayoría de los docentes y futuros docentes, nos vimos enfrentados a la necesidad de adquirir rápidamente saberes tecnológicos y nuevas formas de comunicación con los estudiantes. El desarrollo de habilidades y competencias digitales, a pesar de existir políticas estatales, no se encontraba en el foco del modelo pedagógico de nuestro país.

Desde el primitivo uso del teléfono o de hojas entregadas con la vianda de comida para hacer llegar tareas escolares, hasta WhatsApp, videoconferencias por Conference y aulas virtuales como Crea, rompieron una rutina que llevaba ya más de un siglo y medio incambiada. Paradójico resultó que a pesar de los cambios efectuados en la sociedad propios de la modernidad y la digitalización, aún existieran docentes aferrados a su pedagogía tradicional.

Es evidente que esta situación no se resuelve solamente con distribuir impresos que se entregan junto con las viandas, tal como propone Dussel (2020). Los materiales impresos son importantes, pero no reemplazan el encuentro pedagógico, sobre todo si no hay una otredad, otros cuerpos que puedan sostener el trabajo con textos y actividades cuando surgen dificultades. La ausencia del espacio físico muestra que, con todas sus dificultades, las aulas físicas organizan un encuentro en condiciones más igualitarias para muchos estudiantes que lo que permite una infraestructura tecnológica tremendamente desigual.

En relación a lo explicitado anteriormente, Uruguay presenta una situación de privilegio con respecto a las tecnologías de la información, existiendo políticas de Estado tales como Plan Ceibal, que trasciende a los programas One Laptop Per Child pues ha desarrollado, en articulación con la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), una política sistemática de actualización docente y ha implementado un conjunto importante de recursos y programas educativos, así

como formación en servicio de los docentes. Estas fortalezas que se ha ido forjando en los últimos años en articulación con la oportunidad de las medidas sanitarias y el apoyo a estas del conjunto del sistema político, sindical y social han permitido que en el terreno educativo los efectos negativos no sean tan agudos. En consecuencia, Unicef, en el informe “*Retomar la educación después de covid-19*” señala:

En Uruguay, la situación de la educación de los niños durante la pandemia ha sido privilegiada por el amplio acceso que tienen, a través del Plan Ceibal, a la plataforma educativa a distancia, algo único en América Latina, y que ha permitido que un 77% de los niños y niñas puedan continuar con su educación. (Unicef, 2020)

En términos de cambios, es posible reconocer en nuestro país dos procesos transformativos. El primero ya mencionado, fue la introducción de las computadoras en el aula, lo que habilitó el surgimiento de múltiples microproyectos, tales como pensamiento computacional, red global de aprendizajes, robótica, jóvenes a programar, entre otros. Estos generadores de experimentos permiten la creación de nuevas lógicas como la construcción de nuevas pedagogías activas y nuevos espacios de aprendizaje.

En segundo lugar, un ejemplo de educación híbrida interesante antes de la pandemia, que hizo emerger nuevos roles docente (tutores virtuales de otros países y de Uruguay) en interacción con maestros de educación inicial y primaria, ha sido Ceibal en Inglés, programa de enseñanza de inglés en modalidad mixta para niños de cuarto, quinto y sexto grado de primaria. El programa combina clases por videoconferencia, actividades en plataforma a través de Little Bridge¹ y actividades mediadas por el docente de aula.

Es interesante ver como algunos de los proyectos que suceden en las aulas debieron también adaptarse a la nueva modalidad sin clases presenciales durante el primer período de la pandemia en Uruguay. Propuestas en modalidad combinada, sustentadas por la tecnología pero en las que las actividades no mediadas por

¹ Plataforma educativa e interactiva de inglés que cuenta con un sistema de evaluación automático. Disponible en: <https://lbm.littlebridge.com/sso/ceibal>

tecnologías digitales y el trabajo en el aula eran pilares fundamentales, debieron ser repensadas y adecuadas a un formato enteramente sostenible desde la virtualidad. Esto también ocurrió con el programa Ceibal en Inglés, que para garantizar su continuidad en el contexto de suspensión de clases presenciales, el modelo se adecuó al nuevo contexto adaptando los cursos para que se dictaran totalmente de forma virtual. Cada docente remoto grababa y subía a su aula vídeos semanales e indicaba actividades de trabajo asincrónico en la plataforma. Además establecía contacto sincrónico con los estudiantes mediante herramientas de conferencias con previa coordinación con la docente a cargo del grupo.

Este ejemplo de Ceibal en Inglés ya configuraban nuevos espacios antes de la irrupción de la pandemia. En cambio, era momento de configurar nuevas aulas pero en todas nuestras prácticas, no solamente con inglés. Ya no se encontraba el aula física, ni el grupo clase presencialmente, ni la docencia regulada por un espacio/tiempo, ni los rituales que conforman el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por momentos no se sabía bien cuántos alumnos estaban conectados y cómo seguían aprendiendo desde sus hogares, o si realmente estaban aprendiendo. Fue imprescindible, para realizar nuestra labor docente, aprovechar el potencial de los diversos recursos tecnológicos desarrollados por el Plan Ceibal, en particular los dispositivos digitales, las plataformas Crea, PAM y Matific como también la Biblioteca en línea, que cobran particular relevancia en el contexto de educación virtual e instrumentación de formatos educativos híbridos, presencial y a distancia.

También fue importante la labor docente para crear contenidos y actividades interactivas. Muchos educadores necesitaron aprender rápidamente a utilizar herramientas digitales que permitieran recopilar materiales gráficos y audiovisuales, como también, proporcionar trabajos colaborativos, como fue el uso de Padlets, pizarras colaborativas o los grupos por Zoom. Esto rompió el esquema de generar clases virtuales “similares” a las clases presenciales. Cada vez son más las plataformas que permiten profundizar o reforzar, desde otros espacios ya sea nuestro hogar o la plaza pública, contenidos trabajados en las escuelas. Hemos implementado nuevas aulas, a veces no tan físicas, en nuevos espacios.

No obstante, el factor más importante, a la hora de pensar en la integración

de las TIC's en el aula, se refiere al desarrollo de competencias digitales en los docentes a cargo de grupos. Para ello, es necesario un marco común de referencia con acreditación generalizada. Los cambios en el sistema educativo, implica modificaciones profundas en las subjetividades de los actores sociales implicados. Las creencias que tengan los docentes son fundamentales a la hora de innovar en educación.

Los docentes deberían erradicar la resistencia a las TIC's e incluirlas por bien de sus educandos, quienes se desarrollaran y se desarrollan en una sociedad digitalizada. En este escenario, muchos incluyen las tecnologías sin sentido didáctico, no se reconoce el valor para la enseñanza. Frente al "hay que hacerlo", reforzado por ser juzgados positiva o negativamente en función del uso o no de las TIC's, sobrevienen prácticas superficiales. En estos casos, las prácticas con tecnologías son iguales que las tradicionales o responden a tareas de carácter repetitivo.

En definitiva, desarrollar la competencia digital docente significa tener conocimiento de las estrategias de enseñanza y aprendizaje desde el punto de vista de la didáctica relacionándola con el uso de la tecnología y poseer un perfil docente que se adapte a los cambios rápidos de la sociedad digital (Lázaro y Gisbert, 2015, p.35). La formación docente, debe tener en cuenta los aspectos técnicos, pedagógicos y metodológicos para generar competencias, de lo contrario, las posibilidades que brinda la tecnología se encuentran ampliamente reducidas.

En 2020 se incrementó notoriamente el acceso a la plataforma Crea comparado con años anteriores: la cantidad de usuarios únicos creció un 129% con respecto al 2019, en tanto que la cantidad de usuarios activos (usuario que ingresa al menos diez días en el período de análisis a la plataforma y realiza alguna actividad) aumentó un 256% con respecto al 2019, en tanto que el incremento en dos indicadores observado de un año a otro antes de la pandemia, oscilaba entre un 20% y 32% respectivamente (ANEP, 2021, p. 10).

Es evidente que hay un incremento en la utilización de plataformas Ceibal en los últimos años. No obstante, se puede evidenciar que los organismos gubernamentales se han limitado a graficar los índices de incremento partiendo de

realidades particulares y cayendo en el error de generalizar los datos nacionalmente. En mi experiencia como maestro practicante se constata que tales índices no se asemejan a la realidad, en donde la conectividad de manera sincrónica en las Conferences o la realización de tareas en Crea eran realizadas únicamente por 6 estudiantes en un grupo conformado por 27. Muchos estudiantes quedaron excluidos de dichas prácticas pedagógicas y no por desinterés por parte de la docente a cargo del grupo, ni por la institución escolar.

Ciertamente, nos encontramos ante una nueva generación de alumnos que, en general, está vinculada con la tecnología digital, lo que supondría grandes habilidades a la hora de aprender. Sin embargo, los estudiantes y los jóvenes en general interactúan bajo un paradigma comunicacional de interactividad a través de internet (Oblinger y Oblinger, 2005). No obstante, en mi praxis pedagógica he observado como las habilidades tecnológicas en los estudiantes de 6to año están relacionadas explícitamente con ámbitos sociales y lúdicos, no adquiriendo las competencias necesarias para el ámbito educativo, tal como expresa Berríos y Buxarris en su postulado (2005). Es rutinario visualizar cómo los estudiantes usan las tecnologías principalmente para fines de ocio, entretenimiento y relacionamiento con sus pares.

Al igual que los docentes, los estudiantes requieren de ciertas competencias y habilidades básicas para el manejo de los dispositivos, plataformas y el desarrollo de actividades en línea. A pesar de ser nativos digitales, es imprescindible desde nuestro rol docente otorgarles una educación de los diferentes elementos que constituyen las TIC's. En general, su uso en la educación ha sido directamente "marginal" o excluyente.

Considero importante hacer énfasis en que las posibilidades de sostener una educación a distancia son muy distintas dependiendo de los dispositivos electrónicos con los que se dispongan. Las posibilidades de recursos educativos son muy superiores en un curso implementado sobre una plataforma educativa, que en otro basado en el envío de propuestas a través de WhatsApp u otra red social. Si bien las plataformas de Ceibal fueron importantes para mantener el vínculo pedagógico durante la pandemia, los informes presentados por Ceibal y mi experiencia muestran un panorama más complejo y heterogéneo, en donde los

medios utilizados son diversos y la plataforma Crea no fue la norma.

Como destaca Dussel (2020) la enseñanza y el aprendizaje tuvieron que separarse de la presencialidad de los cuerpos y de la ocupación de un lugar físico compartido por todos los agentes. Abruptamente, todos los actores involucrados en la educación, nos vimos obligados a trabajar desde el ámbito doméstico. Hubo docentes que dieron clases desde su cuarto, porque era el único lugar con cierta privacidad y silencio, o el único lugar donde lograban establecer una conexión a Internet; alumnos que escucharon las clases en pijama y desde sus camas, tal como plantea Inés Dussel (2020), "*clases en pantuflas*"; muchos que no pudieron conectarse pero intentaron armar un espacio propio de trabajo escolar en la cocina o en un cuarto compartido; muchos que no quisieron mostrar cómo viven, por timidez, vergüenza o resistencia.

La suspensión de la presencialidad no sólo tuvo consecuencias sobre la capacidad de incorporar aprendizajes por parte de los estudiantes, sino que también afectó la interacción social que supone la asistencia sostenida a un centro educativo. La gran mayoría de los estudiantes manifiestan haber extrañado a sus compañeros y compañeras. Un aspecto a resaltar es que, a pesar de la distancia física, la mayoría de los estudiantes de 6to B (grupo en el cual desempeño la función docente), lograron encontrar formas alternativas para interactuar con sus amigos y amigas, generalmente a través de grupos de WhatsApp o videollamadas por Google Meet. Como consecuencia, una parte importante de los estudiantes se sintieron solos durante este período de confinamiento. En este sentido, corresponde enfatizar en la importancia que presentan las aulas como espacio y agente de socialización y de intercambio entre pares.

Todos estos elementos, y no sólo los avances en términos de aprendizajes, deben tenerse presentes a la hora de valorar las consecuencias de la "nueva normalidad". Las consecuencias no son neutras. Una parte considerable de los estudiantes presentó dificultades para aprender bajo estas condiciones, así como sentimientos de ansiedad, extrañeza y soledad que no sólo pueden afectar las bases sobre las que se sustenta el proceso educativo, sino que podrían incidir, al menos en lo inmediato y en alguna medida, en la salud emocional de niños, niñas y jóvenes.

A fin de cuentas, la pantalla nos ha ayudado a ver a los alumnos de otra manera y a contemplarnos a nosotros mismos, en una suerte de espejo cuando la pantalla se mantiene apagada. La educación virtual ha supuesto, que se intensificaran las relaciones con la educación, avanzando hacia nuevos supuestos, más libres y menos institucionalizados. Ha ayudado incluso, a fomentar una relación dinámica en el intercambio de conocimientos, experiencias y problemas. Actuar en el aula y no reflexionar sobre nuestras prácticas, nos lleva a la utilización de modelos pedagógicos rutinarios y alejados de las necesidades de nuestros alumnos. Como consecuencia creamos climas de aprendizaje desprovistos de curiosidad y motivación.

Regresando en la metáfora de Black Mirror (pantalla negra) en lugar de caras nos encontramos con muchas pantallas negras con nombres, algunos coincidentes con los de los alumnos, otros nombres desconocidos, resultado de la conexión de un estudiante desde la cuenta de un familiar o un apodo en lugar de un nombre. Detrás de esas pantallas nos enfrentamos con realidades totalmente desconocidas, quizás desapercibidas en el aula física, o simplemente ignoradas. Resulta paradójico que los docentes exijan como condición indispensable mantenerla encendida aún hoy. Peor aún pensar que la educación virtual puede ser obligatoria.

La pandemia nos empuja a juntar las piezas y armar una serie de nuevas propuestas didácticas que nos permita accionar, considerando los límites que este contexto conlleva. No debería caerse en la trampa de las actividades sueltas, ni las rutinas atrapadas en la vieja armonía escolar. Es clave priorizar el currículum: en calidad y en la producción de contextualización.

Es entendible que los docentes quieran que los estudiantes aprendan lo máximo posible, ya que son conscientes del valor del conocimiento. Pero este deseo lleva en muchas ocasiones a no prestar la suficiente atención a los aprendizajes esenciales que, de no construirse, colocan al estudiante en una situación de desventaja para seguir aprendiendo y para participar en la sociedad como miembro activo (Coll y Martín, 2006).

En este marco resulta imprescindible que el cuerpo docente identifique con claridad qué grado de aprendizaje debe ir lográndose con los estudiantes a lo largo

de la educación formal, estableciendo así una secuencia contextualizada y una actuación coherente.

Ante la dificultad de “dar todo el programa”, se ha visto claramente la importancia de realizar esta selección críticamente. No obstante, para convertir esta toma de conciencia en un cambio real en las prácticas áulicas, es imprescindible tener tiempo de reflexión, y hacerlo en conjunto y colaborativamente con el resto del equipo docente aporta un elemento esencial. Hay que enfocar este cambio no como una renuncia coyuntural, sino como un avance hacia un currículo más ajustado a un concepto de aprendizaje, alejado de la mera acumulación de contenidos (Pozo, 2020, p. 8).

Lo interesante de la situación excepcional es que se mantuvo algo de la estructura comunicativa sin el espacio físico, ya que en muchos casos no había siquiera un aula virtual y aparecen varias tensiones, que merecen estudio y un análisis profundo. Entre estas tensiones se manifiestan las enormes desigualdades con respecto a la conectividad, como también el confort del espacio donde estudiar y las posibilidades de las familias de sostener y acompañar los aprendizajes de los estudiantes.

El aula siempre ha sido un gran campo de batallas donde se llevan a cabo distintos tipos de luchas sociales, políticas y simbólicas. La educación no está en crisis, sino que por el contrario, es crisis. Si no se está en crisis permanente no se provoca el hecho educativo. Se provoca el sentido inverso, la burocratización de lo establecido. La crisis es el motor para que pase algo en el aula (Sztajnszrajber, 2017).

Esta crisis reafirma lo explicitado por muchos autores (Dussel, Sztajnszrajber, Pozo), pero no por ello menos importante: la desigualdad en el acceso a las tecnologías digitales es muy grave y por eso muchas de las medidas de política pública han intentado paliarlas, ya sea a través de negociaciones con las compañías de telecomunicaciones para lograr la gratuidad de los datos que permitan el acceso a plataformas educativas, como es el caso de Antel; de la distribución de dispositivos digitales, entre otras posibilidades. Entre las cuestiones que quedaron de manifiesto con la pandemia es que hay muchos hogares en que, con suerte, hay

un solo celular y con datos móviles limitados, cuyo uso se prioriza para comunicaciones elementales.

Para que se continúen de manera conveniente los procesos de enseñanza y aprendizaje desde los hogares, existió un apoyo incondicional por parte de los Maestros Dinamizadores perteneciente al Centro de Tecnología Educativa del departamento. Estos docentes se encuentran capacitados para trabajar en conjunto de manera organizada, con el propósito de contribuir a mejorar el uso de las tecnologías, promover diferentes líneas de acción en lo referente al uso de las TIC dentro de los programas educativos y dentro de los procesos de enseñanza y aprendizajes de los niños ayudando de esta manera a los docente.

También es fundamental aclarar que si bien las políticas educativas impulsadas por los diferentes gobiernos en el Uruguay aún no han subsanado las carencias de las instituciones educativas, van encaminadas a ese propósito, debido a que sin la existencia del Plan Ceibal las acciones pedagógicas y la utilización de las TIC's no hubiese sido posible en estos tiempos.

Una de las claves filosóficas para pensar la actual situación es no romantizar el pasado y, por lo tanto, no romantizar el futuro. Estancarse en la idea de que el acontecimiento que está sucediendo, en algún momento, puede terminar y entonces volveremos a la "normalidad" de Febrero 2020, supone no generar una indagación y un cuestionamiento filosófico y pedagógico sobre lo que había antes y lo que vendrá. El acontecimiento en el que estamos ahora inmersos permite repensar y replantearnos profundamente, a socavar fuertemente las estructuras y formatos que venían constituyendo el sentido de lo cotidiano. Entonces, la romantización del pasado lo que busca es minimizar esta situación que estamos viviendo.

El sistema educativo y todos sus actores, entre ellos los estudiantes, familia, docentes y directores, han llevado a cabo esfuerzos para justamente establecer vínculos. Se han escuchado historias heroicas en la que los docentes han logrado distribuir materiales educativos a estudiantes con poco o nulo acceso a tecnologías que faciliten la educación a distancia; pero también existe lo contrario, estudiantes que han visto limitadas sus oportunidades de aprendizaje. Igualmente surgen cuestiones ambiguas tales como, ¿debemos los docentes ser héroes?, tal como lo

plantea Jacopo Rosatelli en el libro *La Escuela Vaciada* (2020).

En este contexto, nos encontramos a diario con discursos que romantizan la pobreza o la desigualdad de oportunidades. Así es el caso de los medios de comunicación masivos, quienes enmarcan como positivo y con orgullo las dificultades que entrañan los jóvenes para poder conectarse a las clases o establecer contactos con los docente ante la ausencia de políticas de Estado. Resultaría burlesco por momentos que se cuestione el rol docente en estos momentos, con afirmaciones tales como “siguen de vacaciones”.

Un cambio de la cotidianeidad de tal magnitud ha impuesto a todos aquellos que se desarrollan en la educación tener en consideración, sin heroísmo, cuál es el punto de vista de quien mira desde más allá de los muros de la escuela. Cada día la sociedad mira a la escuela como todopoderosa en el sentido de que le pide que contribuya a cambiar el sexismo de la sociedad, el maltrato entre los iguales, la alimentación de sus hijos e hijas, la discriminación, y tantas injusticias existentes en el mundo.

Igualmente, esto exige un nuevo docente en el aula, generador de espacios e inspirador durante el proceso educativo, lo cual difiere con la manera en que fueron educados en su formación. Es imprescindible re-pensar las prácticas, cómo enseñar, qué queremos lograr con nuestras prácticas pedagógicas. Esto coincide con la valoración de Pozo, quien afirma el sistema educativo está obsoleto, tanto en lo relativo a la selección de lo que queremos que el alumnado aprenda como a la forma en que organizamos las situaciones y actividades de aprendizaje para que los procesos se desarrollen de la mejor manera posible (cómo aprender y enseñar) (Pozo, 2020, p. 7).

No se trata de sustituir un estado de cosas por otro, donde cambian los sujetos pero permanezcan las mismas relaciones de control y dominación. Se trata de generar condiciones para que cambien las formas de relación, para que de nuestras prácticas educativas puedan emerger nuevas formas de subjetividad, relaciones creativas de existencia política, prácticas más reflexivas de libertad en términos freirianos.

El docente, independientemente de la asignatura que enseña o del grado que

tiene a cargo, educa al alumno a ejercer de ciudadano democrático con su comportamiento, con todos y cada uno de sus gestos y actitudes. Todo lo que el docente hace es también una manera de educar y de enseñar otros valores: el respeto a los demás, el ejercicio responsable de derechos y libertades, la solidaridad. Los docentes, constantemente, son cuestionados por sus acciones exteriorizadas, entendiendo que son los agentes promotores del cambio educativo y tienen que dar el ejemplo. Pero es necesario contemplar que la enseñanza involucra otros aspectos.

El sistema económico y social en el que vivimos se fundamenta en la productividad como objeto de toda acción, propio del sistema capitalista. Si bien, esta perspectiva ha traído consecuencias positivas en términos económicos, también ha traído como consecuencia que vivamos en lo que el filósofo surcoreano, Byung Chul-Han, denomina la sociedad del cansancio. Es recurrente escuchar discursos sobre el estrés que generó y genera esta situación; docentes agotados del trabajo didáctico en Zoom o Conference; las familias generando espacios y desarrollando la creatividad necesaria para ajustarse a las demandas de la escuela; los estudiantes extrañando sus aulas, sus compañeros y el contacto humano con sus docentes. Este agotamiento es propio de una desestructuración del aula y de rutinas arraigadas en el tiempo, además, de visualizar las brechas que el Covid-19 nos recordó de forma tan brusca.

Hemos burocratizado el aprendizaje y hemos hecho de ella, prácticas aburridas y rutinarias. Evitemos en lo posible emitir juicios que descalifiquen y desmotiven, debemos proporcionar a los alumnos la información necesaria para averiguar qué dificultades han encontrado en el proceso y consensuar las posibles soluciones para alcanzar los objetivos propuestos. Todo ello conjuntamente con mensajes positivos que refuercen la confianza en sí mismo y las ganas de seguir aprendiendo. Tratar de medir y objetivar el aprendizaje constantemente, nos hace esclavos de criterios de evaluación; olvidándonos de hacer un análisis del proceso y del contexto en el que se produce, para conocer los logros y dificultades del mismo.

En otro orden, la virtualidad generó algunas dificultades en la atención y el compromiso de los estudiantes por la propia condición que tiene la herramienta de la virtualidad, las dificultades asociadas a la concentración en clases muy

largas, o de trabajo con grupos que tienen poco conocimiento entre sí. En este nuevo escenario se debe dar autonomía y capacidad de elección a los estudiantes, por lo que aquellas tareas cerradas con una respuesta única y donde todos hacen lo mismo carece de sentido en un formato digital, como también en el formato analógico. En ese sentido, carece de racionalidad y lógica tener a todos los alumnos en un aula de Zoom mirando a un docente exponiendo catedráticamente información disponible a un simple click.

Con el reintegro al espacio físico de forma rotativa en algunos casos o con la totalidad del grupo como fue en el caso de 6to, el espacio pedagógico fue híbrido y esto supuso decisiones en la organización del grupo y en las planificaciones de los cursos. Se tuvo que alternar actividades en la plataforma Crea y el encuentro físico. La docente aprendió a través de la tecnología a mantener el vínculo y a diseñar clases y enseñar en la virtualidad. Además de la posibilidad de pensar en la reconstrucción del espacio pedagógico, esta experiencia sumó aportes en la manera en que se aborda el currículum.

Además, por parte de la docente del grupo, fue rutinario utilizar la plataforma Conference con aquellos estudiantes que no podían concurrir presencialmente por razones médicas justificadas, rompiendo de esta manera el esquema tradicional de aula, ya que ahora las clases combinan ambas modalidades. Sin embargo, esto no es integrar las TIC's en la educación, sino simplemente una continuidad pedagógica con aquellos estudiantes que no se encontraban en las aulas físicas.

Tal como se mencionaba anteriormente con el Programa de Ceibal en Inglés, Uruguay antes de la pandemia ya había generado estrategias de adaptación del modelo tradicional al emergente. Estos procesos se entienden como difusos, opacos e inclusive son poco comprendidos y por momentos resistidos por los docentes del modelo presencial que vienen del pasado.

La posibilidad de extender los límites del aula más allá de los muros de la escuela permite consolidar e imaginar nuevas metodologías híbridas de enseñanza y aprendizaje, que combinen la educación presencial con la

tecnológica. Integrar realmente las tecnologías con aquellos niños que no puedan concurrir presencialmente es hacer que formen parte del proceso de gestión de la información. Integrar las tecnologías con fines epistémicos, cuando puedan lograr no reproducir la información, sino que encontrar la información y entregar otra distinta, transformándola y procesándola. Deberíamos repensar las prácticas y crearles un verdadero problema, una pregunta, y que ellos tengan que indagar para construir la respuesta. Tienen que ser problemas abiertos y no situaciones en las que haya una respuesta preestablecida socialmente, ya que esto carece de racionalidad.

Finalmente, Byung-Chul Han (2012) plantea que una persona cansada pierde la reflexión, el vivir alienado en el rendimiento no da tiempo de detenerse y reflexionar, y sin reflexión la persona (y la sociedad) se encaminan a estados de estrés crónicos incapaces de generar un cambio positivo. Esta situación generó un desgaste en los docentes, e incluiría a los maestros practicantes, quienes por momentos colapsaron ante la complejidad que implica atender la multiplicidad de espacios y tiempos que la situación propició.

En muchos casos, el uso de la plataforma Crea no fue el medio predominante, y WhatsApp se constituyó en el medio de comunicación por excelencia. Esta aplicación social fue utilizada para orientar a las familias hacia el uso de la plataforma Crea, para comunicarse con estudiantes que no accedieron a la plataforma oficial o para sostener las actividades educativas desde allí. Pero esta forma de organizarse resultó abrumadora, ya que se recibían muchas fotos con tareas realizadas y era trabajoso ordenar esos materiales y hacer una devolución a los estudiantes. Este intento de organización del espacio pedagógico con aplicaciones de mensajería fue justamente agotador y abrumador para la docente.

Es importante tener en consideración que a la hora de innovar debemos tener presente esta realidad educativa, no para frenar las propuestas de cambio, pero sí para considerarlas en el proceso. Todo cambio requiere tiempo y reflexión como “condiciones de posibilidad”, y si estas no están presente en el contexto educativo debemos ver la forma de ir las creando para poder lograr un cambio significativo, donde todos los actores se involucren desde sus experiencias y reflexividad.

Conclusiones

A lo largo de todo el proceso que ha demandado el presente trabajo académico, el interés ha permanecido en explorar y profundizar como el ideal de aula establecido ha quedado inadecuado para dar paso a la expansión del proceso de enseñanza y de aprendizaje a espacios que trascienden las infraestructuras dogmáticas y rígidas de la concepción áulica. En este sentido, dicho término puede comprender diferentes espacios, desde el salón de clase hasta plataformas virtuales donde la relación entre el docente y estudiante se dinamiza distando de las prácticas pedagógicas tradicionales. De esta manera, es importante reconocer, tal como ocurre con los cambios paradigmáticos y concepciones epistemológicas, que esta muerte del aula no es reconocida por agentes educacionales y sociales.

Es así que la pandemia, a través de cambios bruscos que obligaron a la suspensión de la presencialidad, dejó en evidencia la decadencia y las desigualdades que el sistema educativo ya presentaba. Es claro que es imposible hablar de educación virtual si no están dadas las condiciones de infraestructura tecnológica, disponibilidad de dispositivos y conectividad para todos los estudiantes que conforman las escuelas. En un contexto en que la educación se realiza a través de Internet, no contar con acceso a la red o con equipos supone una vulneración al derecho a la educación y genera desigualdades educativas que obviamente preocupan a docentes y directores.

Han sido tiempos de constante incertidumbre marcada por los cambios, en su mayoría espontáneos. Inicialmente se produjo una interrupción abrupta de lo cotidiano, que prometía ser corta. Comenzó un tiempo de espera: de las noticias, vigilancia y control, de la vacuna, de los avances en la búsqueda de una solución. El tiempo de la pandemia parece de a ratos detenido, lento, pero también acelerado, intensificado por los ritmos que nos impone el sistema, una modernidad líquida en términos sociológicos.

Los nuevos escenarios hoy nos interpelan y quizás nos permitan desde una perspectiva filosófica, alejarnos para ver cómo es realmente la escuela que queremos. Tal como se explicita al inicio del trabajo, es tiempo de pensar el aula más allá de las cuatro paredes de las escuelas. En definitiva, la enseñanza

combinada o híbrida parece ser la clave, destruyendo los límites, construyendo experiencias de aprendizaje que capturen el interés de los estudiantes en otros espacios, promoviendo su autonomía y el apoyo a los procesos individuales. Los formatos innovadores en el país parecen estar afines con esta cuestión, pero se debe pensar en la efectividad de estos formatos multimedia, evitando caer en propuestas rígidas y estandarizadas.

Oportunamente, la articulación necesaria entre profesores y generadores de herramientas digitales se traslada al ámbito escolar, cuyas orientaciones pedagógicas deben recoger las experiencias del contexto y reflejar los aprendizajes institucionales a partir del trabajo en red. Sin dudas, estos cambios deben estar acompañados con modificaciones en planes y programas educativos, con nuevas formas de evaluar, pero, sobre todo, de socializar las prácticas exitosas. Estos cambios deben ejecutarse con el propósito de reducir la brecha educativa, que se acrecentó durante la pandemia.

El aula física no se reemplaza automáticamente con las aulas virtuales, es un error extrapolar un espacio a otro, debido a que la didáctica no se debería simplificar al uso de la tecnología, ni la pedagogía a utilizar internet. Son dos modalidades con lógicas y funcionamientos diferentes y propios. Las nuevas aulas no deberían plantearse a partir de un modelo como el anterior al que se agregan las nuevas dinámicas de los avances tecnológicos, sino que es necesario repensar el modelo. Tal como se manifiesta en este trabajo, pensar la educación en términos post-pandémicos nos debería acercar a una transformación del sistema educativo, abandonando el paradigma de enseñanza tradicionalista para adoptar un nuevo modelo de enseñanza configurado por las tecnologías, sin perder de vista que las oportunidades de aprendizaje deben asegurarse para todos y todas. No es la tecnología, no es el recurso, como tampoco es la plataforma la que tiene valor didáctico en sí misma, sino que son los usos que los docentes y estudiantes planteen o hagan de ellos.

No obstante, a pesar del carácter crítico y problematizador que se presenta en el trabajo, si de algo debemos estar atentos cada uno de nosotros es de no perder la conexión docente-estudiante. Esa conexión que nos permite que la educación sea más que enseñar o aprender, que nos permite que la educación sea

un transmitir, estimular, y compartir el conocimiento entre todos y todas. Generando, aunque sea mínimo, un cambio en la realidad de los educandos, a nivel micro. En la actualidad, los momentos de reflexión sobre nuestra tarea educativa deben ser el libro de cabecera del trabajo diario.

Pensar que la educación no puede generar ningún cambio es paradójico incluso con nuestro propio rol docente. ¿Cuál sería el sentido del maestro o profesor si la educación no genera nada en el estudiante? Deberíamos comprometernos cada vez más con nuestra labor promoviendo pensamiento crítico, atendiendo a la diversidad, con una verdadera inclusión y no mera integración, pensando que nuestras aulas son cada vez más heterogéneas y que los estudiantes tienen derecho a recibir una educación de calidad.

Actualmente, es preciso destacar la importancia de la escuela como lugar otro, donde se juega lo heterogéneo, lo diverso, donde nos relacionamos afectivamente y aprendemos a convivir con otros. Un espacio que por su constitución se presenta distinto a otros ámbitos. Por eso en esta situación la escuela por momentos se confunde con lo doméstico y las fronteras se difuminan, algo negativo para los estudiantes, docentes y las familias.

Desde una perspectiva crítica, la formación del maestro debe apoyarse en una profunda reflexión pedagógica acerca de todos los ámbitos involucrados, y fundamentalmente el referido a la situación formal, a la educación institucionalizada, a la escuela y al aula en sus relaciones con la comunidad.

Muchos docentes desaprovechan la oportunidad para repensar sus prácticas, manteniendo una visión rígida y estructurada de la escuela e incluso del currículo, afirmando que los contenidos anuales se tienen que cubrir necesariamente y lograr los aprendizajes esperados. El currículum no puede permanecer ajeno a las situaciones de vida de los educandos, sino que contrariamente, el saber que circule en las aulas debe ser pertinente y contextualizada con los estudiantes. La inédita situación que vivimos invita a repensar y reflexionar cómo aprovechar esta realidad para impulsar otro tipo de aprendizajes y nuevas metodologías para conectar con los estudiantes.

Existe la queja de que en las clases, tanto por Crea o por diferentes medios

de información, sólo se dejan lecturas y cuestionarios a resolver por parte de los estudiantes. Sin embargo, han existido por parte de docentes, como también de maestros practicantes, prácticas realmente significativas que incluyen efectivamente las TIC's en las aulas. Se generaron nuevas y ricas imágenes, adaptando propuestas analógicas a digitales. En este sentido, fue usual buscar simuladores o plataformas educativas que permitieran un abordaje interactivo en las propuestas de aprendizaje. Para esto fue fundamental los repositorios Ceibal como las applets explicitadas por los maestros dinamizadores, que propiciaron en la reconfiguración de las nuevas aulas.

Los educadores además fueron creadores de contenidos de calidad a través de nuevas herramientas, utilizando diferentes apps, como Canva, Genially, WordWall, Padlet, EducaPlay, entre otras. Algunos de estos ejemplos eran desconocidos por los docentes y no eran utilizados en sus prácticas. No obstante, ahora configuran las aulas escolares y permiten una nueva organización al introducirlas en ella, permitiendo una relación con las TIC's y principalmente con los estudiantes.

En la docencia hay varias cuestiones a reflexionar. El gran triunfo del poder es que sabe construir su propia resistencia, sea el poder que sea, incluso el pensamiento crítico. Actualmente ¿estamos fomentando el pensamiento crítico o estamos normalizando futuros ciudadanos que se creen críticos reproduciendo las normas que lo constituyen como ciudadano crítico? En esa tarea de educar y transformar, muchas veces el docente difiere en su práctica con su concepción epistemológica, quien en definitiva tiene en sus manos la formación de ciudadanos para insertarse en la sociedad, sin tener en cuenta las historias de vida, las necesidades, el universo vocabular, al decir de Paulo Freire.

Hoy se rompen las unidades tradicionales de aprender lo mismo, al mismo ritmo y en el mismo espacio, lo que produce un continuo aprendizaje entre el adentro y el afuera del aula, como también una autonomía en el manejo de los tiempos. Esto lleva a que en la actualidad se implemente un nuevo tipo de educación para poder adaptarse a los cambios. El docente debe tener una mirada transformadora y de aceptación a la transformación, jugando este un rol esencial en las prácticas educativas. Por este motivo, se debe mirar la educación como un

proceso de cambio continuo, y que la misma ayude a los alumnos en la inserción de esta nueva sociedad líquida en la que nada es duradero y las certezas parecen ser cada vez menos.

La incorporación de las “ceibalitas” en los procesos de enseñanza y aprendizaje adquirirá su verdadero sentido, cuando los docentes adopten el uso de la pantalla electrónica con la misma naturalidad con la que durante décadas se utilizaron otros recursos en el aula (cuaderno, pizarrón, marcador, mapas, etc.). La innovación pedagógica, conjuntamente con una formación adecuada y actualizada de los docentes es imprescindible para cualquier proyecto de incorporación de los medios tecnológicos en las prácticas áulicas. La posibilidad de ampliar los límites del aula más allá de los muros de la institución escolar permite imaginar la aparición de metodologías híbridas de enseñanza y aprendizaje, que integren la sistematización que ofrece la educación formal y el carácter lúdico.

Las aulas han muerto, sus paredes tiemblan y se derrumban cuando alguien rompe el orden de los pupitres y comienza a utilizar las TIC's en ella. El aula tradicional ha muerto y no se sostiene hoy un vínculo docente – alumno con la dinámica del siglo pasado, sobre todo porque los estudiantes ya poseen más información que el docente, debido a que tiene mayor acceso a ella e incluso más rápidamente, en una sociedad cada vez más tecnocrática, lo que obliga a repensar cuál es la función docente. Tal como se plantea en el análisis pedagógico, el rol docente cada vez tiene menos que ver con la transmisión de contenidos y cada vez más con provocar un acontecimiento educativo, como por ejemplo inspirar a que los estudiantes busquen su propia transformación.

Muchas veces en las aulas los docentes fomentan la competitividad, poniendo el énfasis en las calificaciones antes que el aprendizaje, olvidándonos de la función principal para la que estamos legitimados: promover los procesos de crecimiento personal del alumno en su dimensión individual y social, aunque sea un trabajo hormiga y muchas veces pase desapercibido para la sociedad. No es nuestro rol realizar propaganda de los logros en la educación. La calidad de la labor educativa tiene más que ver con nuestra capacidad de atender y responder a las necesidades y demandas que plantean nuestros alumnos que con acabar o no los contenidos establecidos. Clasificando, etiquetando continuamente a los alumnos y

propiciando aprendizajes memorísticos sin andamios en los que sustentarlos no generamos ningún cambio para lograr esa sociedad, al menos, un poco más justa.

Es el momento de modificar los usos reproductivos de la información a otros transformadores, donde se prime el diálogo desde una perspectiva democrática. No debería ser nuestra intencionalidad que los estudiantes accedan a la información en Google, la recorten y la peguen en Crea 2, sino de que sea capaz de hacer un análisis crítico y reflexivo de los contenidos, que ya se encuentran en todas partes.

El modelo híbrido podría persistir en el futuro si se posibilitará la participación de estudiantes que no puedan concurrir físicamente a las clases (por cuestiones de salud o climáticas, o por dinámicas familiares, por ejemplificar algunas). En este contexto, se haría posible un aula diferente, un espacio de aprendizaje, en el que los estudiantes podrían producir sus actividades en varios formatos que exceden las posibilidades de los cuadernos tradicionales, además se aprovecharían las potencialidades del trabajo digital (contenidos y aplicaciones que se pueden utilizar con intencionalidad didáctica) a partir de las experiencias vividas en 2020 como también del presente año .

Hoy necesitamos aulas en las que la imagen de los estudiantes esté de acuerdo a las nuevas realidades. No obstante, las aulas hoy no deben perder la responsabilidad de educar, de permitirle a los estudiantes la posibilidad de acercarse al saber, pensándolo en términos de otredad, otorgándole al conocimiento el valor histórico y social correspondiente para que pueda transformarlo en un conocimiento significativo y relevante para su vida.

La escuela puede salir de esta situación mucho mejor de lo que ya era si los docentes son capaces de cultivar las relaciones con los alumnos desde un punto de vista que procure una relación circular en la educación. En este sentido, el rol docente sigue teniendo una función esencial, jerárquica, pero en el marco de un saber más horizontal. Es decir, menos clases exclusivamente transmisoras de conocimientos de arriba hacia abajo y, más posibilidad de compartir un camino investigador común. Es necesario centrarse más en los alumnos, liberarlos del miedo a equivocarse, desterrar la vieja idea de que aprender significa repetir lo que el docente quiere oír. En resumidas cuentas, es necesario reconfigurar las aulas

escolares y tomarse en serio las palabras del filósofo Edgar Morin cuando cita a Montaigne y afirma que la escuela debe formar “*mentes buenas, no cabezas llenas*” (Bertoni et al., 2020, p. 56).

Bibliografía

- Andión. M. (2010) *Equidad tecnológica en la educación básica Criterios y recomendaciones para la apropiación de Tic en las escuelas públicas*. Obtenido desde: <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=34015675004>
- ANEP (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria. Año*. En línea (Tercera edición, año 2013). Disponible en: http://www.cep.edu.uy/archivos/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf
- ANEP, CODICEN (2011) *Experiencias de acompañamiento de noveles docentes en Uruguay*.
- ANEP (2020). Tomo 5. *Educación en tiempos de pandemia. Acción 2020*. Consultado el 25 de octubre, 2021, desde: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2021/noticias/julio/20210701/TOMO%205%20EDUCACI%C3%93N%20EN%20TIEMPOS%20DE%20PANDEMIA%20-%20ACCI%C3%93N%202020%20Rendici%C3%B3n%20de%20Cuentas%202020.pdf>
- ANEP. (2020) *Desafíos de la educación a distancia, estrategias y herramientas para docentes y comunidades educativas*. Recuperado el 29, octubre, 2021, desde: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/noticias/julio/200703/Desafi%CC%81os%20de%20la%20educacio%CC%81n%20a%20distancia%202020.pdf>
- Barbero, J. (2007) *Tecnicidades. Identidades, alteridades, desubicaciones y opacidades de la comunicación en el nuevo siglo. Diálogos de la Comunicación, Guadalajara*, n. 64, p. 8-23. 2007. Recuperado el 15, octubre, 2021, desde: http://www.olavarria.com/ciudad/universitarios/biblioteca/descargas/b/martin_barbero1.pdf
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Barcelona, España: Ed. Morata.

- Berríos, L.; Buxarrais, M. (2005). *Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y los adolescentes*. Consultado el 15, octubre, 2021, desde: <http://www.oei.es/valores2/monografias/monografia05/reflexion05.htm>.
- Bertoni, F.; Rosatelli, J.; Fernández, C.; García, O.; Galindo, E.; Llovet, J. (2020) *La escuela vaciada. La enseñanza en la época postpandémica*. España: Altamarea.
- Bojorge, D. (2019) *El aula ha muerto... Y no nos habíamos dado cuenta*. Obtenido el 15, octubre, 2021, desde: <https://delfino.cr/2019/10/el-aula-ha-muerto-y-no-nos-habiamos-dado-cuenta>
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología: aprendizaje infantil en la era digital*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Manantial S.R.L.
- Castells, M. (2006). *La Sociedad Red: Una visión global*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Ceibal (2020). *Educación combinada: un ecosistema para la enseñanza y el aprendizaje híbrido*. Recuperado el 15, noviembre, 2021, desde: <https://www.ceibal.edu.uy/es/articulo/educacion-combinada-un-ecosistema-para-el-aprendizaje-hibrido>
- Coleman, J. S.; Campbell, E. Q.; Hobson, C. J.; McPartland, F.; Mood, A. M.; Weinfeld, F. D. y York, R. L., (1966) *Equality of Educational Opportunity*. (Washington D.C., U.S. Government Printing Office)
- Coll, C. y Martín, E. (2006). *Vigencia del debate curricular. Aprendizajes básicos, competencias y estándares*. II Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Santiago, Chile.
- Comenius, J. (1986). *Didáctica Magna*. Madrid, España: Ed. Akal.
- Delgado, J. (2017). *Siglo XXI: Educación y Ceibal*. Departamento de Tecnología Educativa y Ceibal Director. Montevideo, Uruguay.

Díaz-Barriga, A. (2020). *La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado*. Obtenido el 15, noviembre, desde: http://132.248.192.241:8080/xmlui/bitstream/handle/IISUE_UNAM/535/DiazBarrigaA_2020_La_escuela_ausente_.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Durkheim, E. (2003) *Educación y sociología*. Barcelona, España: Ediciones Península.

Dussel, I. (2020) *La clase en pantuflas*. Reflexiones a partir de la excepcionalidad. Conversatorio virtual con Inés Dussel, serie Diálogos sobre pedagogía, Córdoba, Instituto Superior de Estudios Pedagógicos, 23 de abril. [Archivo de Vídeo] Youtube. Obtenido el 15, octubre, 2021, desde <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs>

Dussel, I. (2020) *La escuela en la pandemia*. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. Consultado el 18, octubre, 2021, desde: <https://www.redalyc.org/journal/894/89462860086/html/>

Dussel, I.; Ferrante, P.; y Pulfer, D. (2020) *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Recuperado el 20, setiembre, 2021 desde: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>

Dussel, I.; Ferrante, P.; y Pulfer, D. (2020) *Pensar la educación en tiempos de pandemia II. Experiencias y problemáticas en Iberoamérica*. Consultado el 28, octubre, 2021, desde: <file:///C:/Users/Usuario/Desktop/MAGISTERIO%204/An%C3%A1lisis%20Pedag%C3%B3gico/PLEII.pdf>

Failache, E.; Katzkowicz, N.; y Machado, A. (2020) *La educación en tiempos de pandemia*. Recuperado el 15, octubre, 2021, desde: https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/24008/1/La_educaci%C3%B3n_en_tiempos_de_pandemia._Y_el_d%C3%ADa_despu%C3%A9s.pdf

- Freire, P. (2003) *El grito manso*. 1era edición. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005) *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1999) *Espacios Otros*. Versión. Estudios de Comunicación y Cultura, v. 9, p. 15-26.
- García, I.; Gros, B.; y Escofet, A. (2012). *La influencia del género en la cultura digital del estudiantado universitario*. Recuperado el 3, noviembre 2021, desde: <https://raco.cat/index.php/Athenea/article/view/291555/380041>
- Guerrero, J. (2021) *¿Qué es el Efecto Mateo en la educación virtual?* Obtenido el 15, noviembre, 2021, desde: <https://nuevasmiradas.com.ni/2021/09/24/que-es-el-efecto-mateo-en-la-educacion-virtual/>
- Gimeno Sacristán, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Consultado el 25, octubre, 2021, desde: <https://docplayer.es/79129601-Saberes-e-incertidumbres-sobre-el-curriculum.html>
- Goodman, P. (1973) *La deseducación obligatoria*. Barcelona, España: Fontanella.
- Han, B. (2012) *La sociedad del cansancio*. Barcelona, España: Ed. Herder.
- Illich, I. (2011). *La sociedad desescolarizada*. Consultado el 28, setiembre, 2021, desde: <http://comunizar.com.ar/wp-content/uploads/Illich-Iv%C3%A1n-La-sociedad-desescolarizada.pdf>
- IISUE. (2020) *Educación y pandemia. Una visión académica*. México, UNAM. Recuperado el 25 de Octubre, 2021, desde https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf

- Larrosa, J. (2019) *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Buenos Aires, Argentina: Ed. Noveduc.
- Monereo, C. y Pozo, J. (2001). *¿En qué siglo vive la escuela: el reto de la nueva cultura educativa*. Cuadernos de Pedagogía, N°298, p. 50 - 55. Barcelona, España.
- Morales, Silva, Gisbert, Lázaro, Onetto, Rivoir y Miranda (2017). *Estudio comparado de la competencia digital docente en formación en Chile y Uruguay*. Recuperado el 28, octubre, 2021, desde: https://www.researchgate.net/profile/Juan_Silva38/publication/325065847_Libro_Resumenes_Comunicaciones_Edutec_2017/links/5af463804585157136ca29a1/Libro-ResumenesComunicaciones-Edutec-2017.pdf
- Morales, M. y Onetto, A. (2018) *Proyecto Flor de Ceibo Conecta2. Una experiencia para la inclusión digital de niños/as y adolescentes*. Recuperado el 15, octubre, 2021, desde: <https://repositori.udl.cat/handle/10459.1/6497>
- Morales, M. y Rivoir, A. (2018) *La competencia digital en formación inicial docente. ¿Los programas y planes de formación de estudiantes y docentes se ajustan a las nuevas formas de aprender y estudiar con TIC?* Disponible en: <https://repositori.udl.cat/handle/10459.1/64975>
- Morales, M. (2019) *La incorporación de la Competencia Digital Docente en estudiantes y docentes de Formación Inicial Docente en Uruguay*. Obtenido el 15, noviembre, 2021, desde: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/667661/TESI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Nietzsche, F. (2016) *Así habló Zaratustra*. Recuperado desde https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/asi_hablo_zaratustra_nietzsche.pdf (Consultado el 8, setiembre, 2021, desde)
- Oblinger, D. G., y Oblinger, J. L. (2005). *Educating the Net Generation*. Washington, Estados Unidos: Ed. EDUCAUSE.

- Parsons, T. (1976) *La clase escolar como sistema social: Algunas funciones en la sociedad Americana*. Consultado el 13, noviembre, 2021, desde: <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/71526/00820073003029.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Parsons, T. (1990). *El aula como sistema social: Algunas de sus funciones en la sociedad americana*, en *Educación y Sociedad*, n. 6, p. 173 - 195.
- Pérez, C. (2002), *Technological revolutions and financial capital: the dynamics of bubbles and golden ages*, Cheltenham, Edward Elgar. Recuperado desde: <http://www.carlotaperez.org/pubs?s=tf&l=en&a=technologicalrevolutionsandfinancialcapital>
- Pinkasz, D. y Núñez, P. (2020) *¿Veinte años no es nada? La escolarización secundaria en América Latina y el Caribe en las dos primeras décadas del siglo XXI*, en Dussel, I.; Ferrante, P.; y Pulfer, D. (2020) *Pensar la educación en tiempos de pandemia*.
- Pozo, J. (2020) *La educación está desnuda*. Madrid, España: Ediciones SM.
- Rama, C. (2021). *La nueva educación híbrida*. En Cuadernos de Universidades. – No. 11. Obtenido el 12, noviembre, 2021, desde: https://www.udual.org/principal/wp-content/uploads/2021/03/educacion_hibrida_isbn_interactivo.pdf
- Rancière, J. (2014) *El método de la igualdad*. Conversaciones con Laurent Jeanpierre y Dork Zabunyan. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Reimer, E. (1973). *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación*. Barcelona, España: Barral Editores.
- Reimers, F y Schleier A. (2020) *Marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia 2020 del COVID-19*. Disponible en: https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/un_marco_para_guiar_una_respuesta_educativa_a_la_pandemia_del_2020_del_covid-19_.pdf (Consultado el 12, noviembre, 2021*)

- Rivas, A. (2020) *Pedagogía de la excepción ¿cómo educar en la pandemia?* Consultado el 28, octubre, 2021, desde: https://www.udesa.edu.ar/sites/default/files/rivas-educar_en_tiempos_de_pandemia.pdf
- Rivera, M. (2020) *¿El fin de la escuela? La escuela ha muerto, viva la escuela.* Recuperado 27, octubre, 2021, desde: <https://ined21.com/el-fin-de-laescuela/>.
- Santos, L. (2003) *Espacios, tiempos y recursos en el aula multigrado.* En revista Quehacer Educativo. FUM-TEP. Recuperado el 15, octubre, 2021, desde: https://fumtep.edu.uy/didactica/item/download/515_3b1bf1edcf776ae8a372d45cc68c639c
- Sztajnszrajber, D. (2013) *¿Para qué sirve la filosofía?* Ed. Editorial Planeta. Buenos Aires, Argentina.
- Sztajnszrajber, D. (2017). “9º Jornada de Administración: #Conectar-#Crear-#Transformar”. [Archivo de Vídeo] YouTube. Consultado el 27, octubre, 2021 desde: <https://www.youtube.com/watch?v=y1-xUHRnuuc&feature=youtu.be>
- Sztajnszrajber, D. (2018) *Filosofía en 11 frases.* Buenos Aires, Argentina: Ediciones Paidós.
- Sztajnszrajber, D. (2020) *Filosofía a martillazos. Tomo 2.* Buenos Aires, Argentina: Ediciones Paidós.
- Terigi, F. (Comp.),. (2006) *Diez miradas sobre la escuela primaria.* Recuperado el 10, octubre, 2021, desde: <https://e67tabare.files.wordpress.com/2011/11/terigi-flavia-diez-miradas-sobre-la-escuela-primaria.pdf>
- Terigi, F. (2007) *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*”, ponencia presentada en el III Foro Latinoamericano de Educación jóvenes y docentes “La escuela secundaria en el mundo hoy”. Disponible en: <http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf> (Consultado el 15, noviembre, 2021)

Terigi, F. (2008) *Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles*, en *Propuesta Educativa*, año 15, vol. 1, nº 29, pp. 63-71.

Terigi, F. (2020) *Enseñar y aprender en tiempos de pandemia*. Docentes conectadxs, vídeo de Suteba, 11 de junio. [Archivo de Vídeo] YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=Hpl-QhkIVOI> (Consultado el 15 de noviembre de 2021).

Terigi, F. (2020) *Cuando no ir a la escuela es una política de cuidado: reflexiones sobre un suceso extraordinario*. Consultado el 24, octubre, 2021, desde: <https://noticiasungs.ungs.edu.ar/?portfolio=cuando-no-ir-a-la-escuelaes-una-politica-de-cuidado-reflexiones-sobre-un-suceso-extraordinario>

UNICEF (2020) *Retomar la educación después de Covid-19*. Disponible en: <https://www.unicef.org/uruguay/retomar-la-educacion-despues-del-covid-19>

UNICEF, ANEP (2021) *El rol docente en contexto de pandemia por covid-19. Sistematización de prácticas docentes en la educación pública uruguaya*. Obtenido el 15, noviembre, 2021, desde: <https://www.unicef.org/uruguay/media/5571/file/EI%20rol%20docente%20en%20contexto%20de%20pandemia%20por%20Covid-19.pdf>

Villalpando, C. (2021) *La educación en tiempos de pandemia*. Recuperado el 14, noviembre, 2021, desde: https://www.researchgate.net/publication/353669823_La_educacion_en_tiempos_de_pandemia